Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8970005
Centre d'intérêt: 240

Québec (Province). Conseil supérieur de l'éducation.

Les enfants du primaire : avis au Ministre de l'éducation / Conseil supérieur de l'éducation. -- [Québec] : Le Conseil, Direction des communications, [1989].
47 p. ; 26 cm. -- (Avis / Conseil des universités du Québec, ISSN 0709-3985)

Code: 50-0371. Notes bibliogr. au bas des p.

ISBN 2-550-14790-1

Descripteur(s): Caractéristiques de l'enfant * Enfant * Loisir * Culture * Rôle de l'école * Primaire (Ordre d'enseignement)

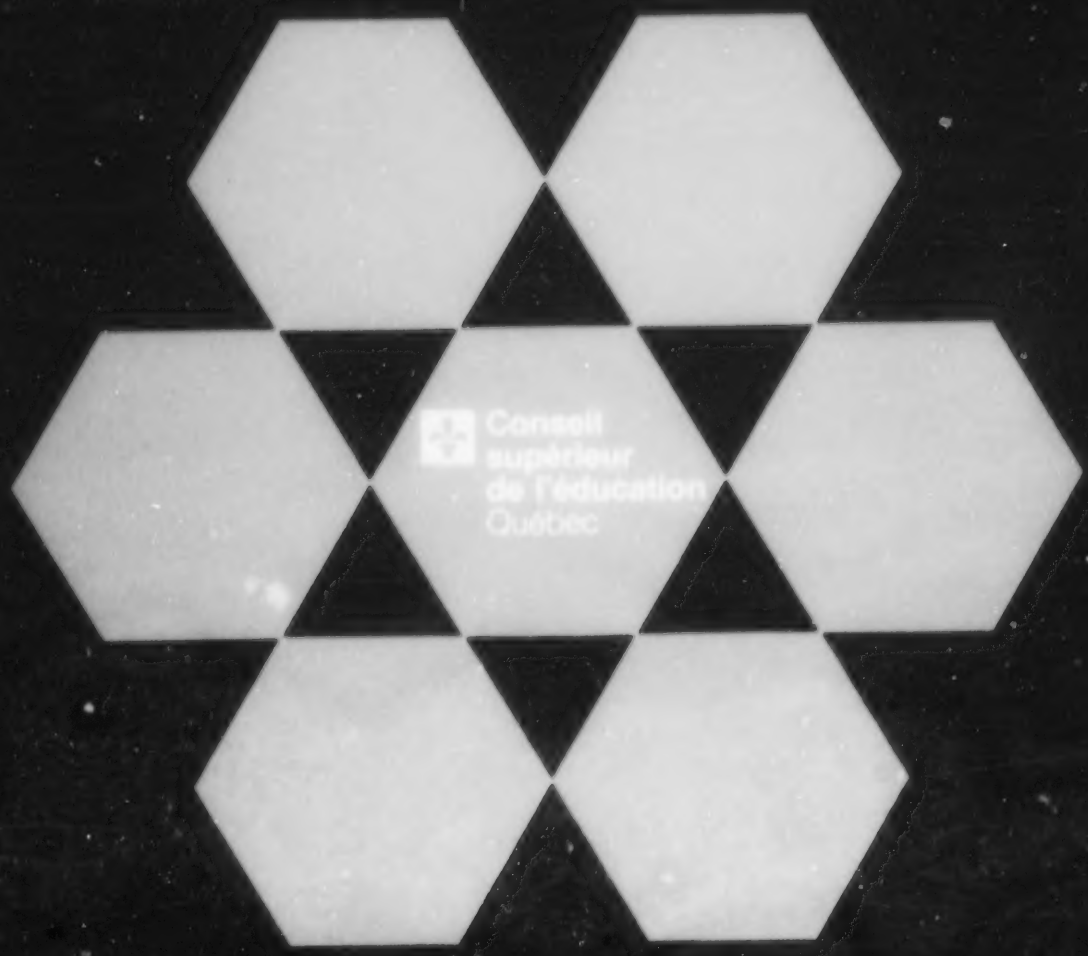
Considérant que les apprentissages formels visés par l'école ne sont véritablement approfondis et intégrés que s'ils sont mis en rapport avec les acquis culturels des enfants, le Conseil supérieur de l'éducation a cherché à comprendre et à analyser le profil culturel des enfants. Le premier chapitre montre que les enfants s'approprient la culture au sein de la famille et de l'école mais aussi dans leurs temps de loisir. Le deuxième chapitre trace le portrait des loisirs des enfants, activités qui révèlent le contour de leur personnalité culturelle. Le chapitre suivant décrit davantage l'impact de l'appropriation culturelle des enfants sur leurs façons d'agir, de sentir et de penser. Le dernier chapitre est centré sur l'école et sur le défi qui lui est lancé, d'accueillir la personnalité culturelle des enfants et de lui fournir un accompagnement éducatif approprié.

Type de document: m

LDUQ
8970005

LES ENFANTS DU PRIMAIRE

Avis au ministre de l'Éducation



Conseil supérieur de l'éducation
Québec

Québec

Avis adopté à la 357e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation
le 6 avril 1989

ISBN: 2-550-14790-1
Dépôt légal: deuxième trimestre 1989
Bibliothèque nationale du Québec

EDUQ
8970C05

LES ENFANTS DU PRIMAIRE

Avis au ministre de l'Éducation

TABLE DES MATIÈRES

	Page
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1: L'initiation culturelle des enfants: une démarche globale	3
1.1 Une démarche globale	3
1.2 La famille, le lieu premier d'initiation à la culture	5
1.3 L'école, un agent de développement de la compétence culturelle	6
1.4 Les temps libres des enfants, une occasion d'acquis culturels	8
CHAPITRE 2: Les loisirs des enfants: de véritables outils culturels	11
2.1 Des activités diversifiées	11
2.2 Des préférences marquées	14
2.3 Des outils culturels à l'impact certain	17
CHAPITRE 3: Les enfants du primaire: une esquisse de leur profil culturel	21
3.1 Un mode d'accès différent à une multitude de connaissances	21
3.2 Une expression de soi facilitée	24
3.3 Un horizon social élargi	25
3.4 Une sensibilité et une imagination plus stimulées	27
3.5 Des normes de conduite diversifiées	28
3.6 Des impacts sur l'acquisition d'une compétence culturelle	30

Page

CHAPITRE 4: À l'école: un accompagnement éducatif approprié 33

4.1 L'intégration personnelle des savoirs 33

4.2 L'accueil de la créativité 34

4.3 L'ouverture sur l'autre 36

4.4 L'affinement de l'imaginaire et du sentiment 37

4.5 Des axes de référence éthique 38

4.6 Une option en faveur de la compétence culturelle 39

4.7 Des attitudes nécessaires 40

CONCLUSION 43

ANNEXE 45

INTRODUCTION

De génération en génération, les enfants se sont approprié la culture en participant, tout simplement, aux gestes et aux conversations qui se déroulaient au coeur de la famille. Il s'agissait là, pour eux, d'une véritable initiation à la culture: des manières de penser, de sentir et d'agir leur étaient transmises comme par osmose, manières qui traduisaient d'ailleurs généralement assez bien les représentations et les valeurs de la société d'appartenance. L'école complétait cette initiation culturelle, par une prise de conscience, un prolongement, un approfondissement et une systématisation des façons de s'interroger, de s'exprimer, d'observer le monde et de réfléchir sur un modèle d'action ou un système de valeurs. On peut même affirmer que, en contexte plus traditionnel, famille et école s'appuyaient et se confortaient mutuellement dans leur entreprise d'initiation culturelle des enfants.

Les enfants s'initient à la culture en famille et à l'école, mais au sein d'une famille qui a aujourd'hui profondément évolué et d'une école qui s'est aussi transformée au fil des ans. Mais, d'une manière beaucoup plus significative qu'auparavant, les enfants s'approprient aussi la culture dans des temps de loisir largement occupés, comme on le verra, par la télévision. Ainsi, les loisirs des enfants apparaissent-ils comme des moments privilégiés de leur appropriation de la culture et de leur socialisation. Et c'est, pour une large part, l'utilisation d'outils culturels, tels les jeux, les loisirs organisés, la télévision ou les jeux électroniques, qui contribue à définir le profil culturel des enfants qui fréquentent l'école primaire.

Le profil culturel des enfants, qu'on évoque ici, n'exclut aucunement qu'il y ait d'évidentes variations dans les traits rattachés, par exemple, à l'appartenance à une communauté culturelle, à un groupe social ou à une région donnée. Ces diversités culturelles d'ordre ethnique, social ou régional n'empêchent pas, pour autant, de dégager un dénominateur commun à l'ensemble des enfants, incluant aussi bien leur manière d'apprendre, de s'exprimer et de communiquer que leur façon de s'approprier des normes ou de vivre leur sensibilité et leur imagination. C'est cette base culturelle commune à l'ensemble des enfants du primaire dont on parle ici et qu'on appelle, dans les pages qui suivent, leur profil culturel.

De ce profil culturel, dont on trace ici une esquisse, l'école doit prendre acte. Il faut même se demander si ce n'est pas une dimension essentielle de sa mission éducative que d'accueillir la personnalité culturelle des enfants et de lui fournir un accompagnement éducatif approprié, tantôt en renforçant certains traits ou en les rééquilibrant, tantôt en les complétant ou en les contrebalançant. Que la culture scolaire vienne à la rencontre de la culture des enfants peut constituer un défi exaltant pour une école soucieuse de s'ouvrir à une «pédagogie interculturelle[1]» à l'aube même de la Décennie mondiale du développement

1. CSE, *Les Défis éducatifs de la pluralité*. Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1987, p. 15. Dans cet avis, le Conseil montre que la pluralité culturelle de notre société comporte d'importantes exigences pour la mission éducative. Il invite aussi l'ensemble des éducateurs à développer, même en milieu dit «homogène», des pédagogies d'inspiration interculturelle, axées sur le dialogue, l'apprivoisement des différences, la comparaison des signes culturels.

culturel[2]. Et c'est même un défi incontournable, quand on a compris que les apprentissages formels visés par l'école ne sont véritablement approfondis et intégrés que s'ils sont mis en rapport avec les acquis culturels des enfants.

Dans ces perspectives et de concert avec sa Commission de l'enseignement primaire, le Conseil a cherché à comprendre et à analyser le profil culturel des enfants d'aujourd'hui. Il l'a fait, en s'attachant notamment à mieux cerner ces temps de loisir qui révèlent le rôle et l'impact qu'exercent certains outils culturels sur l'univers des enfants, et en vérifiant comment l'école primaire pourrait mieux accueillir au coeur de son projet la culture des enfants eux-mêmes. C'est à la lumière de travaux existants et de points de vue de diverses personnes-ressources[3], mais aussi à partir des témoignages des enfants et de leurs éducateurs[4], que la réflexion a été menée.

Le présent avis comporte quatre chapitres. Le ***premier chapitre*** montre que les enfants, dans une démarche globale difficilement morcelable, s'approprient toujours la culture au sein de la famille et de l'école, fussent-elles modifiées, mais aussi, et de façon fort significative au regard de leur profil culturel, dans leurs temps de loisir. Le ***deuxième chapitre*** trace le portrait des loisirs des enfants, dégageant à la fois la gamme de leurs activités et leurs préférences marquées. Ces choix des enfants révèlent déjà le contour de leur personnalité culturelle. Le ***chapitre troisième*** décrit davantage l'impact de l'appropriation culturelle des enfants sur leurs façons d'agir, de sentir et de penser. Ici se dégagent des traits plus intérieurs, plus profonds aussi, du profil culturel des enfants. Le ***quatrième chapitre***, enfin, est centré sur l'école et sur le défi qui lui est lancé, d'accueillir la personnalité culturelle des enfants et de lui fournir un accompagnement éducatif approprié.

---

2. Le 8 décembre 1986, l'Assemblée générale des Nations Unies adoptait une résolution proclamant la période 1988-1997, «Décennie mondiale du développement culturel». Voir, à ce sujet: Commission canadienne pour l'Unesco, *1988: Un grand départ, la décennie mondiale du développement culturel*, Bulletin n° 7, juin 1987.

3. La liste des personnes et organismes consultés est reproduite en annexe.

4. Une enquête a été menée, dans le cadre du présent avis, sur les activités de loisir des élèves du primaire. Le présent avis recueille les données issues de cette enquête. L'enquête fait évidemment état des différentes activités et des intérêts des enfants du primaire en matière d'activités extrascolaires, mais aussi des divers points de vue d'enseignants et de parents sur les choix de loisir des enfants.

CHAPITRE 1

L'initation culturelle des enfants: une démarche globale

L'enfance est, au plus haut point, le temps de l'éducation. C'est aussi, et d'une manière inséparable, le temps de l'initiation culturelle. Les enfants entrent ainsi graduellement en contact avec la culture. Ils vivent, comme par osmose, la découverte incessante des modèles de pensée et d'action qui forgent l'identité de leur société d'appartenance et ils se moulent, d'abord inconsciemment, sur l'ouverture plus ou moins grande de leur milieu au vaste monde.

Le présent chapitre, qui traite de l'initiation culturelle des enfants, comporte quatre sections. La ***première*** montre que l'initiation culturelle des enfants constitue une démarche globale. La ***deuxième*** présente la famille comme étant toujours le lieu premier de cette initiation. La ***troisième*** souligne le rôle permanent de l'école en ce domaine, le présentant comme indissociable de sa mission éducative. La ***quatrième*** désigne les loisirs des enfants comme un moyen aujourd'hui particulièrement significatif de l'appropriation de la culture.

1.1 Une démarche globale

L'initiation à la culture est un processus qui engage tout l'être des enfants. C'est aussi une démarche par laquelle les enfants s'approprient, dans l'entrelacement des mots et des gestes qui ont cours dans leur milieu de vie, les signes et les produits de ce qu'on nomme la «culture première» et la «culture seconde». Enfin, c'est aussi un cheminement global et graduel vers l'acquisition de la compétence culturelle.

Un processus qui engage tout l'être de l'enfant, d'abord. On aurait tort, sans doute, de croire que l'initiation culturelle constitue un processus isolé et fragmentaire, s'effectuant de façon parallèle à l'éducation et à la vie. Ce serait méconnaître le caractère global de l'appropriation culturelle. Celle-ci, bien au contraire, engage tout l'être de l'enfant et s'adresse à toutes les dimensions de sa personne: physique, intellectuelle, affective, sociale, morale, spirituelle. Sur chacun de ces plans, des apprentissages s'effectuent, mais en constante interaction les uns avec les autres.

C'est, en effet, tout l'être de l'enfant qui vit à la fois cette imprégnation très grande des modèles ambiants et cette construction intensive d'une pensée et d'une sensibilité propres. Réceptifs dans leur initiation à la culture, les enfants sont vulnérables au monde qui les entoure: leur malléabilité et leur propension à l'imitation les rendent, aujourd'hui plus que jamais peut-être, particulièrement dépendants des influences du milieu. Actifs, par ailleurs, ils ne cessent d'échafauder un univers intérieur qui guide leurs conduites et leur permet d'apporter des réponses — provisoires, sans doute — adaptées aux sollicitations de l'environnement.

Une démarche d'initiation à l'ensemble des signes de la culture, ensuite. On parle ici de ce processus qui amène les enfants, d'une part, à s'approprier les valeurs, les coutumes et les usages de leur communauté d'appartenance et, d'autre part, à s'ouvrir graduellement aux principaux domaines de l'expression humaine, voire aux grandes oeuvres du patrimoine de l'humanité. Entrer en contact avec les mœurs, les modèles de vie, les rituels, les habitudes de

penser et d'agir pratiqués au sein de la collectivité à laquelle on appartient, c'est ce qu'on appelle l'appropriation de la culture première. S'ouvrir aux grands domaines de l'expression humaine que sont les sciences, les arts, la littérature, la technologie ou la politique, c'est ce qu'on nomme aussi l'initiation à la culture seconde. Il y a là comme deux niveaux de culture, dont on peut penser que l'un — la culture première — relèverait de la famille en particulier et l'autre — la culture seconde[1] —, de l'école.

Mais les choses ne sont ni aussi simples ni aussi tranchées que cela. À la télévision, en famille ou dans ses autres loisirs, l'enfant peut s'initier, par exemple, à la musique, à la peinture ou à la recherche scientifique. Il peut aussi y prendre goût à la lecture ou à l'écriture, y apprendre à manipuler un ordinateur. De la même façon, il retrouve à l'école, dans les propos et comportements des enseignants et des autres enfants, l'héritage culturel et le langage de la société dans laquelle il vit.

En fait, l'enfant s'initie aujourd'hui indistinctement, en famille, à l'école et dans ses moments de loisirs, à l'ensemble des signes que lui offre une culture qui est elle-même, de part en part, pédagogie. Il vit le processus de son initiation culturelle ou de sa «socialisation» — l'expression est largement utilisée en sociologie[2] — de manière organique et cette démarche est d'ailleurs elle-même éducative: plus ou moins formellement, l'enfant fait des apprentissages qui le renvoient à des images de la vie, des modèles de comportement, des langages porteurs de visions du monde, des codes en usage. Bref, il s'approprie graduellement et indistinctement les signes de la culture première et de la culture seconde, soit les manières de voir, de sentir et d'agir véhiculées dans le milieu social et les produits stylisés et formalisés de la science, de l'art, de la littérature ou de la technologie.

Un cheminement graduel vers l'acquisition de la compétence culturelle, enfin. Ce qu'il faut comprendre ici, c'est que les apprentissages effectués durant l'enfance, quel que soit leur lieu d'origine, constituent déjà la chaîne et la trame de la compétence culturelle: une identité culturelle et une ouverture sur le monde. Dans un avis précédent[3], le Conseil a déjà montré que le développement de la compétence culturelle repose indissociablement, d'une part, sur l'initiation à une culture particulière et donc sur une familiarisation en profondeur avec sa propre culture et, d'autre part, sur la capacité de prendre une distance par rapport à cette culture et donc de s'ouvrir sur d'autres univers culturels.

---

1. Pour poursuivre la réflexion sur ces dimensions de la culture, consulter, entre autres: Fernand Dumont, *Le Lieu de l'homme*, Montréal, Éditions HMH, 1971 et «Cette culture qu'on appelle savante», dans *Question. de culture*, 1, IQRC, 1981; P.-H. Chombart de Lauwe et collaborateurs, *Images de la culture, premiers éléments de recherche en France*, Paris Ed. ouvrières, 1966; M. Laeng, *Vocabulaire de pédagogie moderne*, Paris, Le Centurion, 1974; Gaston Mialaret, *Vocabulaire de l'éducation*, Paris, PUF, 1979.
2. Voir, respectivement: E. Willems, *Dictionnaire de sociologie*, Paris, Librairie Marcel Rivière et Cie, 1970; T.F. Hoult, *Dictionary of Modern Sociology*, New Jersey, Littlefield, Adams and Co, 1972; En collaboration, *Encyclopédie de la sociologie, Le Présent en question*, Paris, Larousse, 1975; R. Boudon et F. Bourricaud, *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, PUF, 1982.
3. CSE, *Les Défis éducatifs de la pluralité*, pp. 11-14.

Les apprentissages des enfants, souvent coextensifs à la vie, façonnent donc petit à petit une cohérence culturelle. Représentations, croyances, valeurs, modèles de comportement s'entrecroisent dynamiquement dans la conscience de l'enfant, jusqu'à tracer les lignes de son identité culturelle. De même, inséparablement, se déploie une dynamique de distanciation en regard du vécu immédiat et d'ouverture sur le monde. L'enfant entre en contact avec des signes et des langages, qui traduisent d'autres manières d'être, de penser et d'agir[4]. Cette édification graduelle de l'identité et cette ouverture sans cesse renouvelée sur le monde placent l'enfant sur le chemin de l'acquisition de la compétence culturelle.

1.2 La famille, le lieu premier de l'initiation culturelle

C'est encore dans la famille que s'effectuent les premiers contacts de l'enfant avec la culture. Et c'est toujours le témoignage des parents qui exerce la plus large influence; mais les parents sont eux-mêmes un miroir de la société à laquelle ils appartiennent. Ainsi s'amorce, au sein de la famille, le long cheminement de l'enfant vers son identité et son ouverture sur le monde.

Quel que soit le visage concret du groupe familial, on peut parler de la famille comme d'un lieu d'acquisition ***d'une culture de base***: par sa vie et par les actions éducatives qu'elle exerce, la famille transmet un premier ordre de valeurs et même un cadre de référence pour l'ensemble des actions. Elle influence, dès le départ et de façon déterminante, la vision des choses et le comportement des enfants. Les cheminements et les apprentissages ultérieurs en dépendront largement[5].

Aujourd'hui moins monolithique et plus ouverte elle-même sur un monde extérieur «éclaté», la famille n'en garde pas moins un poids déterminant dans le développement d'une première cohérence culturelle des enfants. Elle est le lieu premier de la «socialisation» des enfants. Elle porte les racines des attitudes et des comportements des enfants. En somme, elle façonne leur culture de base[6].

C'est principalement par ***le témoignage des parents*** que s'impriment un sens et une direction dans la culture des enfants. En effet, autant par ce qu'ils sont que par ce qu'ils font, les parents créent le climat dans lequel les enfants se développent et fixent les contenus de leur initiation culturelle. Dans les actes les plus élémentaires et les plus quotidiens de la vie comme dans les plus complexes et les plus imprévus, les parents transmettent leurs manières de sentir, de penser et d'agir.

---

4. Emile Durkheim disait de la culture que c'est l'ensemble des manières d'être, de penser et d'agir. Voir Emile Durkheim, *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 1966; voir aussi Guy Rocher, *Introduction à la sociologie générale*, t. I. *L'Action sociale*, Montréal, Hurtubise HMH, 1969, pp. 81-102.
5. Le sociologue Pierre Dandurand a développé cette idée de «culture de base» dans une communication présentée à la Commission de l'enseignement primaire du conseil, intitulée: «Cultures, socialisation et univers des jeunes», novembre 1987.
6. CSE, *Pour une approche éducative des besoins des jeunes enfants*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1989.

C'est inséparablement par leur être, leur agir et leur dire, et souvent de manière inconsciente et peu délibérée, que les parents font faire à leurs enfants l'apprentissage des premiers liens sociaux. La «socialisation» des enfants et, partant, leur appropriation de la culture s'effectuent sur la base d'une relation globale avec leurs parents, dont la dimension affective demeure pourtant la plus déterminante[7]. C'est à partir de cette relation que se développe l'identité des enfants, comme c'est sur le fondement du langage transmis que se construit aussi leur appropriation du monde qui les entoure[8].

Les rapports entre parents et enfant ont évolué: de type plutôt hiérarchique — «on obéit à l'autorité parentale» — et conformiste, les attitudes au sein de la famille se sont transformées, favorisant en général une plus grande prise en considération de la personne de l'enfant. Cela révèle que la famille est bien ***le miroir de la société*** à laquelle elle appartient. Elle ne peut fonctionner en marge. Elle intègre et transmet, à son tour, les représentations et les valeurs ambiantes. En ce sens, on peut dire de l'éducation familiale qu'elle est «conservatrice[9]», voire reproductrice, comme on l'affirme d'ailleurs de l'éducation scolaire elle-même.

Les rapports plus égalitaires au sein de la famille d'aujourd'hui ne font finalement que traduire une évolution sociale qui fait une part plus importante aux libertés et aux droits des personnes, y compris à ceux des enfants. Cela n'est pas sans teinter la culture de base actuellement transmise dans la cellule familiale. Reflétant la culture familiale, les enfants se font donc en même temps l'écho des représentations et des valeurs véhiculées dans la société. Plus ouverts, comme la famille, sur le monde extérieur, grâce principalement aux moyens de communication de masse, ils peuvent connaître, comme elle, un problème d'identité, emportés qu'ils peuvent être dans le tourbillon des modèles éclatés et des attitudes contradictoires.

1.3 L'école, un agent de développement de la compétence culturelle

L'action éducative de l'école est toujours, aujourd'hui comme hier, initiation à la culture. Et c'est à la fois par ses activités formelles d'apprentissage et par ses contenus informels — le «curriculum caché» — qu'elle met en oeuvre cet aspect culturel de sa mission éducative, contribuant ainsi à développer la compétence culturelle des enfants.

L'action éducative de l'école est toujours une action culturelle. Par les objectifs éducatifs qu'elle poursuit et par les activités qu'elle met en oeuvre, l'école agit auprès des enfants sur le plan culturel. En effet, que ce soit par ses programmes de formation, son organisation scolaire, ses approches pédagogiques ou même ses activités parascolaires, elle insère les élèves dans une dynamique culturelle, qui prend sa source à la fois dans l'identité collective d'une société particulière et dans l'ouverture de cette société sur le monde. En ce sens, l'école d'aujourd'hui est, tout comme la famille, un miroir de la société contemporaine.

---

7. J. Bowlby et R.A. Spitz ont démontré dans leurs études respectives l'importance de l'attachement et des premiers liens de l'enfant sur son équilibre futur. Voir: J. Bowlby, *Attachment and Loss*, vol. 1, *Attachment*, London, Basic Books, 1969; R.A. Spitz, *La Première Année de la vie de l'enfant*, Paris, PUF, 1958.
8. CSE, *La Qualité du français à l'école: une responsabilité partagée*, Québec, 1987, pp. 14-15.
9. P. Erny, «De l'éducation comme réalité sociale. Points de vue d'ethnologue», dans *Revue française de pédagogie*, n° 55, pp. 26-32.

L'école est «foyer de culture[10]». Elle utilise, par exemple, la pensée, la littérature, les arts comme autant de matériaux de son enracinement dans la culture d'un peuple[11], mais aussi comme autant de moyens d'approfondissement de l'expérience et de l'héritage des êtres humains d'aujourd'hui et d'hier. Et c'est cela qu'elle transmet aux enfants, c'est-à-dire une culture où le particulier et l'universel, l'ancien et le nouveau se conjuguent étroitement. L'école est donc bien un lieu culturel où sont véhiculés, proposés et parfois réinventés des représentations, des valeurs et des modèles de comportement qui orientent et soutiennent le développement des enfants.

C'est d'abord ***par ses contenus formels*** que l'école agit culturellement auprès des enfants. En effet, l'école primaire est mandatée pour assurer le développement de ces outils de base que sont la langue parlée et écrite et les mathématiques et pour initier l'enfant à différents univers de savoir, tels les arts, les sciences et les technologies. Ces contenus formels sont principalement consignés dans les objectifs et les activités d'apprentissage des programmes de formation.

Bien que la famille ait déjà pu procéder dans un domaine ou l'autre — dans celui du langage, en particulier — à une première initiation culturelle, l'action de l'école s'inscrit néanmoins dans une perspective qu'elle est peut-être la seule à pouvoir adopter d'emblée: «Faire prendre conscience à l'enfant de la logique et des fondements des apprentissages ailleurs plus dispersés et plus spontanés, dégager la cohérence du discours et des démarches de la pensée[12].» Dans tous les domaines qu'elle aborde, l'école a, aujourd'hui plus que jamais, une tâche de prolongement des acquis, de reprise méthodique de l'observation et de la pratique, de cohésion du discours et de la démarche. En cela même se reconnaît, pour une bonne part, la portée originale de son action dans le développement de la compétence culturelle des enfants.

Mais, c'est aussi ***par ses contenus informels*** que l'école accomplit sa mission éducative et culturelle. Ce «curriculum caché», comme on dit maintenant, ne manque pas d'avoir un impact déterminant sur les apprentissages effectués. Cette zone d'intervention de l'école, qui transcende les programmes d'études et l'enseignement des matières, rejoint aussi profondément les enfants. D'ailleurs, les enfants eux-mêmes, avec leurs particularités et leurs différences culturelles, font désormais partie de ces contenus informels que véhicule l'école.

En fait, ce que «dit» et ce que «transmet» l'école par ce qu'elle est, la manière dont elle s'y prend pour faire accéder les enfants aux différents domaines du savoir, sa culture organisationnelle, tout cela éduque et cultive. Le personnel de l'école — et, d'une manière privilégiée, le personnel enseignant — témoigne de façons de penser et de faire, d'attitudes et de comportements remplis, qu'on le veuille ou non, de messages signifiants pour les enfants.

C'est ainsi que l'école primaire façonne, à sa manière, le profil culturel des enfants et contribue au ***développement de leur compétence culturelle***. C'est à travers tout ce qu'elle est et tout ce qu'elle fait que l'école aide les élèves à s'approprier les valeurs et les modèles qui construisent lentement leur identité.

---

10. MEQ, *L'École québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, Québec, 1979, p. 17.
11. *Ibid*, p. 17.
12. Gouvernement du Québec, *La Politique québécoise du développement culturel*, Vol. 2, Québec, 1978, pp. 449-450.

Dans la mesure où elle exige aussi la confrontation des points de vue, dans la mesure où elle favorise une pédagogie soucieuse non seulement du message à transmettre mais aussi de la façon dont les enfants le reçoivent, dans la mesure où elle accueille la pluralité des signes et des discours, elle développe chez les enfants cette distance qui leur permet de s'ouvrir sur le monde. Or, comme on l'a dit, c'est en cela que réside finalement la compétence culturelle: la conscience toujours plus vive de son identité, inséparable d'une ouverture sur l'autre qui devient graduellement une ouverture sur le monde.

On comprendra, cependant, que l'école éprouve parfois quelque malaise à assumer ce rôle à l'égard de la compétence culturelle des enfants: elle peut faire preuve d'inadaptation à ses fonctions culturelles; les éducateurs peuvent se sentir dépassés par les comportements des enfants; beaucoup témoignent même de leur méconnaissance de l'univers culturel des enfants[13]. Mais, cela ne nie en rien la dimension culturelle de la mission éducative de l'école.

1.4 Les temps libres des enfants, une occasion d'acquis culturels

Les enfants poursuivent leur appropriation de la culture dans leurs temps libres. En ces activités, comme dans la vie de famille ou à l'école, ils s'initient à la culture, y réalisant même certains acquis significatifs; et c'est aussi là qu'ils puisent, pour une grande part, l'originalité des traits culturels qu'on leur reconnaît aujourd'hui.

Les enfants jouissent de ***temps libres***, en dehors de l'école et des travaux qu'elle exige. Ces temps libres ne sont pas des temps d'inaction, loin de là. Les enfants s'y consacrent à des activités, y fréquentent des lieux, y mettent à profit des ressources. Ces activités, ces lieux et ces ressources ne suscitent pas tous le même intérêt chez les enfants. Qu'il suffise de dire, pour l'instant, que les enfants s'approprient la culture en ces temps libres, quitte à préciser plus loin[14] quelle utilisation ils en font et même quelles sont leurs préférences les plus marquées.

L'attachement à certaines activités, la fréquentation de certains lieux et la mise à profit de certaines ressources ont, par ailleurs, des effets — difficiles à cerner précisément mais que tous reconnaissent — sur les enfants: ces derniers y réalisent ***des apprentissages et des acquis culturels***, qui ne sont pas sans lien avec la trame de ceux qu'ils font en famille ou à l'école. Ces temps libres, utilisés à des intensités variables et selon des modalités d'inégale qualité, n'ont évidemment pas tous la même portée. Mais, ici encore, qu'il suffise de rappeler qu'ils semblent transformer les enfants jusque dans leur intériorité, peut-être même jusqu'à la racine de leurs modes de connaissance, de leurs représentations des choses et de leurs modèles d'action.

---

13. Voir, à ce sujet: R. Ballion, «L'Inadaptation de l'appareil scolaire à ses fonctions culturelles», dans *Revue française de pédagogie*, n° 69, oct.-nov.-déc. 1984, pp. 5-11; P. Tremblay, «Quelle culture l'école véhicule-t-elle?» dans *Relations*, juillet-août 1985, pp. 188-191.

14. C'est l'objet du chapitre 2.

En effet, ces modes, ces représentations et ces modèles concernent tout autant les modalités de la connaissance que les normes de la conduite, tout autant l'expression de soi que l'horizon social, tout autant la sensibilité que l'imaginaire. C'est jusque dans ces profondeurs épistémologique, esthétique ou éthique, par exemple — là où la famille et l'école ont des influences évidentes —, que se font aussi sentir les apports de ces temps libres. Et c'est à ces niveaux de conscience que se dévoile, à travers les acquis et les apprentissages, le véritable profil culturel des enfants[15].

*
* *

L'initiation culturelle des enfants ne peut pas être envisagée d'une manière fragmentaire ou morcelée. Du point de vue de l'enfant, c'est une démarche globale. Mais les lieux — ce qu'on nomme parfois les médiations — de la culture sont multiples pour les enfants: famille, école, loisirs. Les pages qui suivent s'attachent à mieux cerner ces loisirs, car ils sont, pour une part significative, responsables d'acquis qui modèlent le profil culturel des enfants du primaire.

15. C'est l'objet du chapitre 3.

CHAPITRE II

Les loisirs des enfants: de véritables outils culturels

Dans leurs temps libres, avons-nous dit, les enfants fréquentent des lieux, choisissent des activités et utilisent des ressources qui ont, comme la famille et l'école, un impact sur leur appropriation de la culture. Ce sont ces loisirs qu'il importe maintenant de mieux cerner — tant les choix diversifiés des enfants que leurs préférences marquées —, car ils constituent pour eux de véritables outils culturels.

Dans un ***premier temps***, on fait l'inventaire des activités qui intéressent les enfants, en distinguant celles qui se rattachent au milieu familial ou au cercle d'amis et celles qui sont vécues en d'autres milieux. Dans un ***deuxième temps***, on cherche à dégager les préférences des enfants, selon qu'elles s'expriment de façon généralisée ou qu'elles ressortent d'une manière plus marquée en certains milieux. Dans un ***troisième temps***, on analyse l'impact des principaux outils culturels utilisés par les enfants.

2.1 Des activités diversifiées

Lorsqu'on demande aux jeunes enfants d'identifier les activités auxquelles ils se consacrent durant leur temps libre, on doit reconnaître, dans l'ensemble, ***une gamme relativement étendue d'activités***. C'est ce qu'a constaté le Conseil, dans une enquête portant sur les choix d'activités de loisirs des enfants, enquête qui a rejoint près de 450 enfants, dont l'âge varie entre 5 et 13 ans[1]. Si certaines dominantes ressortent des témoignages spontanés des enfants, l'enquête révèle par ailleurs la grande diversité des activités de loisir. Les disponibilités de l'environnement, en particulier celles du groupe familial et de l'organisation sociale immédiate, tout comme la facilité d'accès aux moyens de communication de masse, influencent aujourd'hui largement les choix des enfants[2].

Il serait possible de classer ces activités selon le lieu de réalisation, soit le milieu familial et les autres lieux; selon le type d'organisation, identifiant le caractère spontané ou formel de l'activité; selon le mode de participation, distinguant la pratique individuelle de la pratique collective; selon le but visé, soit la récréation, l'information ou la formation; selon des domaines de connaissances ou d'habiletés, tels les domaines scientifique, artistique, social ou sportif.

---

1. L'échantillon des personnes rencontrées dans la recherche exploratoire se répartit comme suit:
   — 54 groupes *d'enfants* (26 au 1er cycle et 28 au 2e cycle), dont 8 de langue anglaise, 10 à forte présence multiethnique et 12 issus de milieu rural, pour *un total* de 446 enfants;
   — 8 groupes *d'enseignants* (de 10-15 personnes) incluant la direction de l'école;
   — 7 groupes de *parents*, soit 110 personnes issues des comités d'écoles.
   En outre, les membres de la Commission de l'enseignement primaire ont rencontré, sur la base de visites dans le milieu scolaire, d'autres groupes d'enfants, d'enseignants et de parents, notamment dans des écoles des commissions scolaires des Chênes et de Richelieu Valley.
2. La méthode de l'enquête, qui s'appuie sur les témoignages des enfants plutôt que sur le relevé des activités effectivement réalisées par eux, ne permet pas de mesurer l'ampleur exacte de ces activités de loisir.

On choisit, dans les pages qui suivent, de regrouper ces activités de loisir, essentiellement à partir du lieu de leur réalisation — milieu familial ou cercle d'amis et milieu extérieur — et du mode de participation qu'elles requièrent — individuelle ou collective. Cette catégorisation permet, à l'usage, de dresser un inventaire révélateur des activités de loisir des enfants du primaire.

Le premier regroupement concerne ***des activités qui se déploient en milieu familial ou en cercle d'amis, sur une base individuelle ou collective***. Lorsqu'ils sont seuls, les plus jeunes s'adonnent à des jeux de rôles, par exemple à l'école ou au magasin, et à des jeux de construction; ils aiment manipuler des figurines ou des poupées représentant les personnages et les animaux présents dans Passe-Partout, Astérix, les Schtroumpfs, les Pouliches. Plusieurs effectuent du bricolage, c'est-à-dire des activités de découpage, de dessin, de collage ou de montage de maquettes. D'autres, en général plus âgés, mentionnent la lecture de livres ou de revues spécialisées et leur intérêt pour des expériences de mécanique ou d'électronique, des auditions de musique ou l'écoute de la télévision. Bien que le fait n'ait point été signalé par les enfants, des parents ont cru bon de rappeler l'importance de l'animal dans leur vie. Un peu comme pour la télévision, dont on parlera plus loin, l'animal fait souvent tellement partie de leur vie et de leur imaginaire qu'ils oublient même de le mentionner. Pourtant, l'animal — chien, chat, perruche, tortue, etc. — fait bel et bien partie de leur temps de loisir, de leurs jeux, voire de leur relation à la nature.

Parallèlement à ces activités exercées plutôt individuellement — mais sur lesquelles les enfants échangent parfois entre eux —, figurent des occupations de type plutôt collectif, qu'il est possible de retrouver dans tous les milieux observés. On évoque alors des voyages en groupe, des visites d'expositions ou de musées avec les parents ou encore des activités d'improvisation ou qui sont structurées à partir de règles établies entre amis. On mentionne aussi des jeux extérieurs qui varient suivant les saisons, tels le hockey, le soccer, le ballon-prisonnier ou la bicyclette. Avec les amis, les jeux intérieurs prennent l'allure de jeux de société, tels Superquiz, Quiz des jeunes, Monopoly, Cartes, Scrabble, ou encore Échecs, Hockey sur table, Jeu du dictionnaire, Jeu d'échelle, Jeu d'alphabet, Jeu des familles, Mille-Bornes. Les enfants font également mention de leur intérêt pour des jeux électroniques ou des «jeux d'ordinateur», comme on dit. Ils évoquent, enfin, ces activités spontanées où, cinq ou six ensemble, ils rêvent, se construisent des mondes imaginaires, se créent un univers à part, avec ses signes et son langage propres, souvent inaccessibles aux adultes.

TABLEAU 1
ACTIVITÉS EFFECTUÉES SELON LE MILIEU ET LE MODE DE PARTICIPATION

Milieu / Participation	Milieu naturel (famille)	Autres lieux
Individuelle	Jeu de rôles Jeu de construction Poupées-figurines Bricolage Collections Musique (audition) T.V. Lectures Expériences	Bibliothèque Cours: initiation artistique (graphique, rythmique, musicale) Cours: initiation sportive
Collective	Sports (pêche) Activités domestiques (cuisine, couture, menuiserie) Voyages Expositions Musées (avec parents) Jeux extérieurs Jeux intérieurs (avec frères, soeurs et amis)	Activités de terrains de jeux Loisirs socioculturels de la municipalité (ateliers, voyages) Ligues et écoles sportives Mouvements (scouts, jeannettes, cadets) Mouvements et clubs scientifiques (4-H, Petits débrouillards) Camps

Le second regroupement concerne ***les activités organisées en d'autres lieux que le milieu familial ou le cercle d'amis et exigeant la présence d'adultes autres que les parents et, très souvent, la participation d'autres enfants***. Ces activités, qui varient dans leurs buts, résultent bien souvent de choix délibérés de la part de l'enfant ou du parent.

Sur une base individuelle et dans des milieux un peu plus aisés, figurent des cours de toutes sortes, visant principalement l'initiation à différents domaines artistiques ou sportifs. Selon les témoignages recueillis, l'inscription à ces cours est nettement plus significative — trois fois plus élevée — dans le domaine des sports que dans celui des arts. À cela, il faut ajouter que plusieurs enfants disent aussi fréquenter la bibliothèque publique de leur milieu.

Pour leur part, les activités de type collectif, qu'on retrouve dans tous les milieux, oscillent entre des visées nettement récréatives et des buts avoués de formation. Plusieurs enfants disent fréquenter des terrains de jeux durant la période estivale ou encore s'inscrire aux activités socioculturelles proposées par les municipalités. D'autres s'inscrivent, tout au long de l'année, dans des ligues sportives, participent aux activités des louveteaux, des jeannettes, des scouts ou des guides, selon le cas, ou adhèrent à certains clubs ou mouvements scientifiques. D'autres — et particulièrement dans les milieux protestants — participent à des

activités de loisir organisées par les Églises, qui apparaissent alors comme un lieu important d'acquisition de culture religieuse, éthique, scientifique ou artistique

2.2 Des préférences marquées

Les activités de loisir des enfants sont nombreuses et variées. Elles se répartissent dans plusieurs domaines et s'exercent dans des conditions tout aussi variées. Mais, si l'on se fie aux propos des enfants tout particulièrement, elles n'obtiennent pas toutes la même cote de faveur. Il y a unanimité chez les enfants autour de certaines d'entre elles, tandis que d'autres sont plus spécifiques à certains milieux.

Parmi l'ensemble des activités énumérées par les enfants, se trouvent ***deux types de loisir nettement privilégiés: la pratique des jeux extérieurs et l'écoute de la télévision***. Ces choix ont été les plus fréquemment mentionnés par les enfants des deux cycles du primaire, les enfants du premier cycle préférant les jeux extérieurs et ceux du deuxième cycle, la télévision. Le tableau 2 répertorie les activités coutumières effectuées au retour de l'école, selon le cycle en cause et la fréquence de la mention, faisant ainsi ressortir les choix prioritaires indiqués plus haut[3]. Le tableau 3, pour sa part, fait état des activités privilégiées en fin de semaine.

TABLEAU 2
ACTIVITÉS COUTUMIÈRES AU RETOUR DE L'ÉCOLE TÉMOIGNAGES D'ÉCOLIERS SELON LE CYCLE ET LA FRÉQUENCE DE LA MENTION

PREMIER CYCLE		DEUXIÈME CYCLE	
Activités	**Fréquence de la mention**	**Activités**	**Fréquence de la mention**
Devoirs, leçons	52%	Devoirs, leçons	65%
Jouer dehors	47%	Regarder la télé	48%
Regarder la télé	36%	Jouer dehors	43%
Jouer avec ses jeux	18%	Suivre un cours	10%
Jeux d'ordinateur	5%	Jouer avec ses amis	8%
Suivre un cours	5%	Jouer au hockey	4%
Jouer avec ses amis	4%		

3. En tant qu'activités effectuées «au retour de l'école», devoirs et leçons obtiennent un pourcentage élevé de mention aux deux cycles du primaire: l'enquête en tient compte, mais il s'agit évidemment ici d'activités «obligatoires». De même, un enfant peut se prononcer sur plus d'une activité à la fois, ce qui explique que le total des pourcentages soit supérieur à 100.

TABLEAU 3
ACTIVITÉS DE FIN DE SEMAINE
TÉMOIGNAGES D'ÉCOLIERS SELON LE CYCLE
ET LA FRÉQUENCE DE LA MENTION

PREMIER CYCLE		DEUXIÈME CYCLE	
Activités	**Fréquence de la mention**	**Activités**	**Fréquence de la mention**
Regarder la télé	43%	Jouer dehors	36%
Jouer dehors	39%	Regarder la télé	29%
Visiter la parenté	31%	Cinéma -- vidéo	16%
Suivre un cours	14%	Suivre un cours	16%
Sports	7%	Visiter la parenté	12%
		Aller au chalet	11%
		Sortie avec parents	10%
		Ski	5%
		Hockey	5%
		Magasinage	4%

À la lecture des tableaux 2 et 3, il apparaît nettement que les activités extérieures spontanées ont une place de choix. Dans certains milieux, les enfants consacrent même, en compagnie de leurs frères, de leurs soeurs ou de leurs amis, une très grande partie de leur temps de loisir à ces jeux saisonniers: hockey dans la rue, balle, ballon, patinage. Ce type d'emploi du temps se retrouve dans les banlieues urbaines ainsi qu'à la campagne, même si, en ce dernier cas, l'accent est plutôt mis sur des activités structurées ou sur l'écoute de la télévision. On aura aussi remarqué que les enfants semblent jouer à l'extérieur un peu moins en fin de semaine. La raison majeure réside, sans doute, dans le fait que la télévision est alors devenue plus «accessible», avec l'assentiment des parents.

L'écoute de la télévision, justement, semble tellement faire partie de l'univers des enfants — et cela peut paraître paradoxal — qu'ils oublient parfois de mentionner cette activité. Des études confirment, d'ailleurs, cette importance de la télévision dans l'univers des enfants: 22 heures d'écoute par semaine, soit une moyenne de plus de 3 heures par jour[4]. Plusieurs enfants possèdent même un appareil de télévision dans leur salle de jeu ou dans leur chambre, ce qui leur procure une large autonomie dans le choix des émissions. Dans certains milieux, la télévision tend même à devenir omniprésente: on écoute la télévision le matin avant le départ pour l'école, le midi lorsqu'on vient manger, en plus du soir et de la fin de semaine.

Selon les témoignages recueillis dans l'enquête du Conseil, toutes les émissions de dessins animés ont une forte cote de popularité auprès des plus jeunes. Des reportages sur les animaux, certaines émissions pour adultes — genre téléromans ou séries dramatiques —, les émissions de science-fiction, ainsi que celles présentant des robots, des machines de combat ou des monstres guerriers sont en général très populaires. Les films d'horreur sont même très prisés par

4. Voir, par exemple: A.H. Caron, A. Letendre, «Portrait de la programmation francophone pour enfants, 1987-1988», *La Télé des enfants*, GRJM et ANT, vol. 8, nos 3-4, 1987-1988, p. 11.

certains. On écoute aussi des reportages sur les pays, sur la vie des peuples et celle des animaux, en plus de capter à l'occasion les émissions de nouvelles sur l'actualité[5]. L'arrivée du magnétoscope et le visionnement de films qu'il permet, de même que l'utilisation des jeux vidéos semblent maintenant faire partie des habitudes de plusieurs familles. Les personnages qui intéressent les enfants varient également. Plusieurs jeunes du premier cycle ont mentionné ceux de l'émission Passe-Partout, bien que ce choix soit loin de faire l'unanimité; d'autres jeunes se réfèrent à des personnes, animaux ou robots, tels Remi, Candy, Maya l'Abeille, Le Petit Castor, les Transformers, G.I Joe[6]. Les enfants plus âgés, pour leur part, écoutent souvent des émissions pour adolescents ou adultes, tels Lance et compte, Chop Suey, Des Dames de coeur, et des séries américaines, comme Dynastie ou Dallas: inutile de dire que les héros ont ici un visage bien différent de ceux des émissions conçues pour petits enfants[7].

Bon nombre des enfants rencontrés participent aussi à ***des programmes d'activités structurées ou organisées sur la base d'une participation individuelle ou collective***. Une telle participation est évidemment plus importante dans les milieux où des loisirs sont organisés par la municipalité ou avec l'aide de diverses associations, ce qu'on retrouve aussi bien dans des milieux socio-économiquement faibles que dans des milieux favorisés. Souvent, ce sont les parents qui choisissent de développer des habiletés sociales ou des apprentissages spécifiques chez leur enfant; plusieurs d'entre eux sont tout simplement soucieux de procurer à leur enfant une occupation valable. Dans bien des cas, toutefois, on convient de prendre en considération les intérêts et les talents des enfants, avant de les inscrire à de telles activités.

---

5. Certains enfants écoutent les nouvelles télévisées avec leurs parents. Un télédiffuseur a programmé à son horaire un bulletin de nouvelles à l'intention des jeunes (8-12 ans) selon une formule qui allie un langage accessible et clair à des images nombreuses et pertinentes. *Le Petit Journal* constitue en quelque sorte une émission d'actualités adaptée aux enfants.

6. Une étude effectuée en 1987-1988 par l'Association nationale des téléspectateurs auprès de 5 300 enfants âgés entre 6 et 12 ans précise certaines préférences des enfants quant aux personnages d'émissions enfantines. On y apprend que Nathalie (Le village de Nathalie, TM), Ciboulette (Félix et Ciboulette, RC), Roch Denis (Pop Express, TM), Bulle (Traboulidon, RC) et Fils (Traboulidon, RC) rejoignent la faveur des jeunes et surtout des filles; en revanche Passe-Partout, Nathalie, Passe-Montagne et Arrêt-Stop sont des personnages moins aimés chez les jeunes de 9-12 ans. Certains témoignages d'enfants de 6-12 ans semblent appuyer le propos voulant que les enfants de ces âges passent par la «crise Passe-Partout», ce qui signifie qu'ils prennent leurs distances par rapport à un tel choix, pour ne pas passer pour des bébés. L'enquête restreint le choix aux personnages de 19 émissions pour enfants réalisées au Québec. Voir, à ce sujet: L. Cadotte, «Quel est ton personnage préféré?», *La Télé des enfants, GRJM et ANT, vol. 8, nos 3-4*, 1987-1988, pp. 38-40. En ce qui a trait à la population des jeunes enfants anglophones de 2-11 ans (Montréal et la grande région métropolitaine — Statistique Canada), les quatre sondages BBM pour l'année 1987-1988 retiennent les émissions suivantes: Cosby Show (CFCF), Different World (CFCF), Alf (WPTZ), Muppet Babies (WCAX), Mr Dressup (CBMT) et Sesame Street (CBMT). *Sondages BBM, Compilation spéciale*.

7. Selon les sondages hebdomadaires réalisés par BBM pour les réseaux de télévision francophones en 1987-1988, concernant les choix d'émission des jeunes de 2-11 ans, les émissions suivantes se classent en tête de liste: Lance et compte 2 (R-C), Ciné-Cadeau (R-Q), Chop-Suey (T-M) et TéléFun (Q-S), avec des auditoires évalués respectivement — en moyenne et par quart d'heure — à 432 500, à 236 000, à 272 000 et à 44 400. On peut comparer ces auditoires avec ceux qu'on a déjà identifiés pour l'émission Passe-Partout, programmée sur deux réseaux; il s'agit, pour une même période, et pour une même population, d'auditoires de 270 500 (Passe-partout, R-C) et de 209 200 (Passe-partout, R-Q). Sondages BBM, *Compilation spéciale*.

Selon les témoignages recueillis, ces programmes d'activités structurées existent surtout dans le domaine des sports et particulièrement dans le cas du hockey, du soccer ou de la ringuette; plusieurs enfants s'inscrivent ainsi dans des ligues pour fins de participation, voire de compétition. Viennent ensuite des sports d'expression plus individuelle, tels la natation, le patin et les arts martiaux; si un motif d'autonomie et de sécurité pousse parfois les parents à choisir l'un ou l'autre de ces sports pour leur enfant, il semble que l'attrait des enfants pour certaines habiletés techniques ou pour des gestuelles spécifiques y soit aussi pour quelque chose.

À côté des sports, les entreprises à caractère social, tels les scouts, les louveteaux et les jeannettes, occupent une place significative, mais beaucoup plus réduite, de même que certaines activités de sciences pratiquées dans les clubs de Petits Débrouillards ou les clubs 4-H. Sur le plan individuel, comme on l'a dit plus haut, un certain nombre d'enfants suivent des cours privés de musique, tels le piano, le violon ou la flûte, dans le but d'acquérir la maîtrise d'un instrument. D'autres sont inscrits à des cours de peinture, de ballet-jazz, de gymnastique artistique ou de chant choral. En plus de demander une participation financière des parents, plusieurs de ces activités exigent des enfants l'atteinte d'un certain niveau d'excellence et commandent de nombreuses pratiques. On peut donc voir que la période des loisirs exige ici régularité, application, exercice, temps et énergie, en raison même des objectifs de formation visés, et qu'elle engage même des coûts qui la rendent moins accessible à certains. Les camps d'été de toute sorte auxquels les enfants peuvent s'inscrire témoignent aussi d'un type d'encadrement plus soutenu, dans le but de favoriser certains apprentissages.

2.3 Des outils culturels à l'impact certain

Les activités, les lieux et les ressources qui intéressent prioritairement les enfants dans leurs temps de loisir se présentent comme de véritables outils culturels dont l'impact est majeur: ainsi en est-il de leurs jeux extérieurs, de leur usage de la télévision et de leur participation à des activités structurées. Dans tous les cas, il s'agit d'outils qui contribuent à développer et à mettre en relief l'un ou l'autre trait culturel des enfants.

Les jeux extérieurs et l'importance accordée au plaisir. La fonction récréative et le plaisir qui s'y rattache occupent une place importante dans les loisirs des enfants. Les enfants évoquent spontanément le plaisir qu'ils éprouvent à jouer avec leurs amis. Cette propension au jeu et cette recherche du plaisir font d'ailleurs partie du monde de l'enfance[8]. Le jeu est même un mode d'apprentissage privilégié pour les enfants: dans un climat de plaisir, ils peuvent y développer des habiletés et des attitudes importantes pour l'épanouissement personnel et la vie en société.

---

8. L'école respecte cette psychologie de l'enfant quand, au préscolaire, elle favorise une pédagogie dont le jeu constitue un axe majeur. Voir CSE, *L'Éducation préscolaire: un temps pour apprendre*, Québec, 1987, p. 18.

Les sollicitations auxquelles on soumet les enfants, les pressions de tous ordres — en particulier celles de la famille et de l'école — qui s'exercent sur eux donnent à penser qu'il leur est plus que jamais nécessaire de procéder à une sorte de rééquilibrage des fonctions vitales. En plus de la pression scolaire, existent nombre de tensions d'ordre psychologique avec lesquelles il leur faut composer: faire plaisir, réussir, apprendre à vivre en société, assumer l'échec, répondre à des attentes parfois élevées, etc. Tout cela appelle une sorte de compensation nécessaire à la survie, des temps consacrés purement et simplement au jeu et au plaisir. Ces jeux permettent aux enfants l'exploration, voire le développement de leurs potentialités, qu'elles soient d'ordre psychomoteur, socio-affectif ou cognitif[9]. Les enfants apprennent et se développent dans le jeu et ils le font avec plaisir.

Non seulement le jeu et le plaisir font-ils partie de la psychologie de l'enfant, mais ils se trouvent même promus par une société des loisirs dont les messages et les signes se répercutent jusque dans l'univers des enfants. En ce sens, l'organisation sociale actuelle renforce ces élans vers le jeu et le plaisir. L'allongement des périodes de loisir, le foisonnement des centres de loisir ou la multiplication des voyages, par exemple, contribuent à la création d'un contexte social où les activités gratuites et ludiques ont de plus en plus une place de choix. Les enfants recueillent les retombées de cette évolution sociale et ils souhaitent, plus qu'auparavant sans doute, «apprendre avec plaisir».

La télévision et la puissance de l'image. Comme on l'a mentionné, la télévision occupe une place tout à fait importante dans l'univers des enfants. Le temps qu'ils y consacrent, l'intérêt qu'ils y portent, les modèles de pensée et de comportement qu'ils y trouvent en font, par excellence, un outil culturel à l'impact certain. Cet outil est si important pour les enfants, il fait tellement partie de leur environnement habituel qu'ils en oublient même de le mentionner. Cela illustre bien la puissance de la télévision: une présence dont on devient même inconscient tellement elle fait partie de la vie, mais une présence clandestine continue dont les effets sont d'autant plus profonds. D'ailleurs, la liberté d'accès à ce médium est facilement acquise, en raison du peu de déplacement qu'il exige en dehors du cadre familial et, dans plusieurs cas, de l'absence de permission à demander[10]. Et, lorsqu'on les fait parler sur le sujet, plusieurs enfants déclarent jouer, manger et même faire leurs devoirs «en présence» de la télévision. Si la télévision est un médium froid, appelant la participation[11], on peut comprendre que les activités concomitantes puissent en souffrir.

C'est par la puissance de l'image et de l'émotion qu'elle contient que la télévision induit bon nombre d'attitudes et de comportements des enfants, oriente leurs intérêts, façonne leurs choix de participation ou de consommation. C'est par la puissance de l'image et du sentiment aussi qu'elle décide des héros des enfants et donne forme à des personnages qui habitent leur conscience et peut-être surtout leur inconscient. Une telle puissance est d'ailleurs confirmée par

---

9. H. Wallon et J. Piaget ont démontré l'impact des jeux sur les apprentissages et le développement moteur, social et cognitif des enfants. Voir H. Wallon, *L'Évolution psychologique de l'enfant*, Paris, A. Collin, 1965; J. Piaget, *La Formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1964; J. Château, *Le Jeu et l'enfant*, Paris, Vrin, 1961.

10. Voir, à ce sujet: J. Meyrowitz, *Le Passé et son avenir, Essai sur la tradition et l'enseignement*, Paris, Gallimard, 1985, pp. 251-279.

11. Marshall McLuhan, *Pour comprendre les média, Les prolongements technologiques de l'homme*, Montréal, HMH, 1964, pp. 39-50.

le fait que, dans plusieurs familles, le téléviseur est «en poste», dès le petit déjeûner et qu'il le demeure, la journée durant, constituant une sorte de fond sonore et visuel devenu «connaturel» à la vie même[12].

L'image inquiète parfois parce qu'elle véhicule, par exemple, des scènes, voire des modèles, de violence — qu'on pense à G.I Joe —, auxquelles les enfants s'habituent jour après jour. Mais la fiction, où tout devient possible, — fiction de drame, fiction de comédie, fiction d'aventures, particulièrement dans les films, les séries filmées ou les téléromans — pose aussi problème, puisqu'elle finit par imposer, avec la force de l'image et de l'émotion qu'elle porte, des héros, des modèles, des valeurs qu'on ne souhaite pas nécessairement voir adopter par les enfants[13]. Et la puissance de l'image se prolonge par le marché de la vidéo, des vidéoclips et des jeux électroniques et par ce qu'on appelle la communication interactive[14].

Quoi qu'il en soit, il faut prendre acte que l'image télévisée transforme l'univers des enfants et occupe une place prépondérante dans leurs apprentissages et leur développement. Qu'on le veuille ou non, elle semble aussi modifier non seulement leurs représentations des choses, mais aussi leurs manières d'apprendre et de se développer. En ce sens, la télévision est bien, pour les enfants, un outil culturel majeur dont l'impact est déterminant.

Cela peut aussi expliquer, à certains égards, l'investissement plutôt modeste des enfants sur le plan de la lecture. La lecture demeure encore, pour plusieurs, une tâche d'allure scolaire. En tout cas — et c'est le moins qu'on puisse dire —, elle n'a pas une place prépondérante dans les activités de loisir des enfants[15].

Les loisirs structurés et les possibilités d'affirmer son potentiel. Ce sont souvent les parents — et pas seulement de milieu socio-économique relativement aisé — qui proposent à leurs enfants des activités de loisir plus encadrées, visant à mettre en valeur certains de leurs talents. Dans bien des cas, ce sont les enfants qui demandent à s'inscrire à tel type d'activités, pour des raisons qui vont de l'intérêt personnel au désir d'accompagner les amis, en passant par la conscience d'un talent particulier et le besoin d'imiter une idole.

---

12. Selon une enquête réalisée par le Centre de recherche sur l'opinion publique (CROP) pour le compte de la Société de développement des industries de la culture et des communications (SODICC), «...plus de la moitié des répondants (56%) disent qu'ils écoutent la télévision moins de 3 heures par jour en moyenne pendant la saison régulière; trois sur dix d'entre eux (31%) disent qu'ils l'écoutent de 3 à 5 heures par jour, 12% disent qu'ils l'écoutent 5 heures ou plus par jour et 1% disent ne jamais regarder la télévision». Voi., à ce sujet: C. Delude, *Le Comportement des québécois en matière d'activités culturelles de loisir au temps 2*, Rapport final, CROP inc., juillet 1983, p. 67. Pour une analyse du comportement des Québécois face à la télévision, consulter: H. Cantin, *Les Défis de la télévision québécoise, Les Pratiques culturelles des Québécois, Une autre image de nous-mêmes*, Québec IQRC, 1986.

13. Lance et compte, Dynastie, Dallas sont des séries de «fictions» pleines de modèles et de valeurs implicites, que plusieurs enfants peuvent écouter.

14. Il s'agit d'une nouvelle technologie qui permet à l'auditeur d'influencer le cours de l'action du contenu télévisuel.

15. Chez les jeunes du secondaire, la lecture viendrait au 5e rang comme activité de loisir, après les sports, la rencontre avec des amis, la musique et la télévision. Voir, à ce sujet: P. Bernhard, *La Bibliothèque-médiathèque: instrument d'éducation dans l'enseignement secondaire au Québec*, Thèse de doctorat inédite, Montréal, Université de Montréal, 1986, pp. 575-578. Voir, aussi: C. Delude, *Le Comportement des québécois en matière d'activités culturelles de loisirs au temps 2*, p. 99.

Qu'il s'agisse d'activités sportives, sociales, scientifiques ou artistiques, les enfants expriment facilement leur fierté d'appartenir à des groupes ou la satisfaction d'accomplir certaines performances. Ces loisirs sont, en général, exigeants sur le plan de la motivation et de l'engagement. L'effort de préparation à une compétition sportive, l'ouverture plus grande à un univers de connaissance, le développement d'un talent artistique, l'apprentissage de la débrouillardise dans la nature — et parfois la concomitance de plusieurs de ces activités — demandent aux enfants une participation soutenue, qui ne peut finalement se passer d'un encouragement et d'un accompagnement des adultes[16].

Ces activités exigent l'effort des enfants et le soutien des adultes. C'est parce qu'elles visent finalement le plus grand développement possible du potentiel des enfants. Elles poursuivent un dépassement de soi, un plus-être, une affirmation optimale des talents. En cela, les loisirs structurés apparaissent aussi comme de véritables outils culturels pour nombre d'enfants: des outils culturels qui éveillent en eux le désir d'affirmer leurs talents et leur indiquent la voie du plein développement de leur potentiel. De ce désir et de cette indication, il faudra aussi tenir compte.

*
* *

Les loisirs des enfants recouvrent un vaste éventail, qui va des jeux spontanés aux activités structurées en passant évidemment par la télévision. Ce sont pour les enfants de véritables outils culturels, qui justement «cultivent» en eux le sens du plaisir, l'attention à l'image et le goût d'une affirmation créatrice de ses talents. Ils révèlent déjà des contours assez nets de la personnalité culturelle des enfants d'aujourd'hui, dont il importe maintenant de préciser les traits.

16. Plusieurs parents insistent pour que l'enfant se consacre à des activités sportives, scientifiques, sociales ou artistiques, de façon à équilibrer le développement de son potentiel et à réduire, du même coup, la consommation de télévision. Des études montrent une forte régression de cette dernière activité lorsqu'il y a insistance de la part des parents pour que l'enfant se consacre à d'autres activités. Cette insistance est cependant nettement plus fréquente dans les familles culturellement et économiquement favorisées. Voir, à ce sujet: F. Mariet, «Les enfants et la télévision du mercredi», dans *Revue française de pédagogie*, n° 76, juillet-août-septembre 1986, pp. 31-47.

CHAPITRE III

Les enfants du primaire: une esquisse de leur profil culturel

C'est par une démarche globale que les enfants s'initient à la culture, mais dans des «lieux» divers, qui vont de la famille à l'école, en passant par les activités de loisir. C'est là qu'ils sont façonnés et c'est là qu'ils font des apprentissages de tous ordres, qui viennent teinter leurs manières de penser, de sentir et d'agir. D'une façon marquante, les jeux, la fréquentation des médias - et, au premier chef, de la télévision — et les activités structurées qui peuplent leurs loisirs apparaissent comme des «outils» privilégiés de leur développement culturel. Au total, des traits distinctifs se dégagent, des caractéristiques originales émergent, qui permettent de parler d'un véritable profil culturel des enfants du primaire.

Dans ce chapitre, on tente donc de cerner un peu mieux ce profil, en s'attachant à six traits déterminants. Le ***premier*** s'intéresse à la fois à l'univers des connaissances et au mode d'accès à la connaissance. Le ***deuxième*** se réfère à l'expression de soi. Le ***troisième*** se concentre sur l'ouverture aux autres et sur l'horizon social accessible. Le ***quatrième*** s'arrête sur la façon dont sont nourris la sensibilité et l'imaginaire. Le ***cinquième*** concerne les normes de conduite et la conscience éthique. Le ***sixième*** conclut, plus globalement, sur les effets au regard de ce qu'on a appelé la compétence culturelle des enfants.

3.1 Un mode d'accès différent à une multitude de connaissances

Dans le domaine de la connaissance, les enfants sont confrontés à une variété de contenus et à une diversité de sources d'information. Par ailleurs, le mode d'accès à la connaissance lui-même est ici, pour une bonne part, transformé.

En ce qui a trait à la quantité et à ***l'éventail impressionnant des connaissances***, il importe de prendre note que, à un âge souvent précoce, les enfants ont déjà eu accès à nombre d'expériences enrichissantes et sont déjà informés sur des sujets qui concernent l'actualité, les événements à portée internationale, les faits scientifiques ou les questions environnementales, par exemple. C'est par les voyages, les visites organisées, les conversations avec les parents, les éducateurs ou les amis, les livres, le cinéma et, au premier chef peut-être, la télévision que les enfants élargissent leurs savoirs. Et cet élargissement sert lui-même, à son tour, de déclencheur des goûts et des intérêts des enfants pour s'approprier des connaissances en tous domaines.

En effet, c'est la gamme importante des connaissances auxquelles les enfants ont largement accès dans leurs temps de loisir, en particulier, qui cultive encore davantage leur besoin de connaître et stimule leur curiosité. Non seulement l'accès à une multitude de contenus variés procure-t-il aux enfants un bagage étonnant de connaissances, mais il agit aussi sur le développement de leur curiosité. Leur désir d'en connaître davantage est ainsi alimenté par les connaissances nombreuses et diverses dont ils disposent déjà, grâce notamment à la télévision[1].

---

1. Par exemple, une émission de télévision, telle «Flash-Varicelle», aborde de nombreux sujets reliés à l'écologie, la politique, la santé ou la biologie.

Mais, il faut bien le constater en même temps, la curiosité piquée s'oriente en toutes directions, sans préjugés, en quelque sorte, sur ce qui peut être important ou significatif. Le foisonnement des connaissances apparaît ici comme un «savoir en miettes[2]», où l'essentiel se juxtapose au superficiel, où la mise en ordre et la hiérarchisation existent peu, ou les contingences d'espace et de temps sont mélangées, où l'information est créée à partir tout autant de ce qui est périphérique que de ce qui est central[3]. La quantité des connaissances est aussi peu articulée que la multitude des informations est elle-même peu décodée. Un monde éclaté est lui-même perçu d'une manière non moins éclatée. Gavés d'informations et de connaissances, les enfants semblent pourtant manquer des outils pour les approfondir, les hiérarchiser, les synthétiser.

Les médias, et surtout la télévision, que les enfants fréquentent longuement dans leurs loisirs, demeurent pour eux de véritables outils de démocratisation de la culture et d'accessibilité des connaissances. L'image médiatisée, qui a déjà subi un traitement qui lui confère parfois une intention et un sens clandestins[4], véhicule une masse d'informations et de connaissances que les enfants — comme les adultes, d'ailleurs — reçoivent sans trop les traiter à leur tour.

En ce qui concerne ***le mode d'accès différent à l'univers des connaissances***, il faut en attribuer la cause, sans nul doute, aux médias électroniques et parmi eux, à la télévision, outil culturel aussi révolutionnaire — sinon plus — qu'a pu l'être l'imprimerie, en son temps[5]. La télévision est devenue la compagne de tous les instants, qui véhicule non seulement des contenus explicites et clandestins, mais même des processus et des manières de penser. De nombreuses études se sont d'ailleurs attachées à en démontrer les effets bénéfiques ou nocifs sur les enfants[6]. Quoi qu'il en soit, la télévision surtout — mais aussi d'autres technologies telles que le cinéma, le micro-ordinateur, le jeu électronique ou l'appareil vidéo — crée une façon différente d'accéder au monde des connaissances. Elle porte en elle-même une approche dont on peut signaler, tout au moins, les quatre dimensions suivantes.

---

2. I. Ramonet, «Le désarroi des citoyens devant un savoir en miettes», dans *Le Monde diplomatique, Des Sociétés malades de leur culture, Manière de voir 1*, 1987, p. 23.
3. A.A. Lafrance, «De la conjuration à la convergence médiatiques. Le pouvoir des médias», dans *Relations*, juin 1987.
4. Dans *La Persuasion clandestine*, Paris, Calmann-Lévy, 1967, Vance Packard montre que la publicité contient des messages explicites, mais aussi des messages implicites et clandestins qui influencent le consommateur «à son insu», jusque dans les profondeurs de son inconscient. Cela peut s'appliquer à l'image télévisée d'autant plus que, en tant qu'image même et indépendamment de son contenu, elle contient un message. McLuhan a bien exprimé cette idée en disant: «le médium (ici, c'est l'image) est un message». Il affirme même ailleurs: «le médium est un massage».
5. J. Meyrowitz y voit même un changement encore plus important que dans le cas de l'imprimerie en ce qu'elle crée de nouveaux rapports entre les adultes et les jeunes. Alors que «l'écrit rendait possible un complot adulte...» et qu'il offrait «...de nombreux filtres et moyens de contrôle...» aux parents, la télévision, par le biais des images qu'elle projette, révèle «...la mise en scène de l'âge adulte — avec ses arcanes et les secrets de ses secrets —,» remettant en question «...la naïveté traditionnelle de l'enfance et le rôle de l'adulte omniscient et sûr de lui tout en accélérant le mouvement vers un style de comportement commun à tous les âges». Voir: J. Meyrowitz, *Le Passé et son avenir*, pp. 268-271.
6. Voir, entre autres: M. Chalvon, P. Corset, M. Souchon, *L'Enfant devant la télévision*, Paris, Casterman, 1981; C. Dupont, G. L Rocque, R. Thivierge, *La Télévision et les jeunes*, Université de Montréal, 1985; R. Grégoire, *Grandir avec la télévision*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1982; L. Lurcat, *Le Jeune Enfant devant les apparences télévisuelles*, Paris, ESF, 1984; R. Nolin, G. Paquin, G. Perreault, J. Pilon, *Analyse des valeurs véhiculées par les émissions pour enfants*, UQAT, 1986; H. Tremblay, *Marie-Hélène et Jean-François face à la télévision, l'école, la rue*, Québec, Direction générale des publications gouvernementales du ministère des Communications, 1983.

La télévision mise d'abord sur un mode de connaissance par l'image. Elle agit avec la force suggestive et émotive de l'image, comme on l'a signalé plus haut: c'est par l'image qu'elle transmet ses modèles de pensée aux enfants, certes. Mais ce qu'elle impose aussi, c'est la pensée par image, c'est l'accès aux connaissances par l'image. Sa méthode est celle d'une image généralement en mouvement et les exercices mentaux que peuvent pratiquer les enfants doivent se déployer dans la puissance de l'image.

La télévision cultive aussi la pensée «en arborescence», qui fonctionne en s'inspirant davantage de la vision mosaïque que de la logique linéaire propre à la méthode rationnelle devenue classique[7]. Ici, les connaissances s'imposent par la force respective des images; les informations s'ajoutent sans lien logique entre elles; les savoirs de toutes sortes se juxtaposent sans qu'on se soucie de leur aspect séquentiel; les intuitions adviennent et s'imposent sans référence à leur structuration ou à leur mise en ordre.

Dans la même veine, la télévision pratique une approche de la réalité fondée sur l'instantané. La pensée qu'elle privilégie ressemble aux «flashes» publicitaires, par exemple, ou aux images en succession rapide des vidéoclips. À la limite, tout arrive ici spontanément, rapidement, instantanément, comme sans effort et hors de la durée. On peut même changer de chaîne et donc changer de climat, d'espace et de temps, par une simple touche de commande à distance depuis son fauteuil. L'attention à l'instant y remplace, pour une bonne part, l'intérêt soutenu et la concentration dans le temps. Et la pensée y revêt davantage une forme magique: ici, ce n'est plus le mot, mais l'image magique qui fait apparaître ou même réapparaître instantanément la réalité et sa signification. Car la télévision peut utiliser les reprises, les images décélérées ou les retours dans le temps et cette «magie» est évidemment souhaitée par les téléspectateurs.

Enfin, la télévision offre aussi ses messages sous la forme du spectacle. Elle possède un véritable caractère scénique. Au vrai sens du mot, ne devient valable que ce qui est «spectaculaire»: ce qui constitue, certes, un spectacle, mais qui est, du même coup, sensationnel, prodigieux et captivant. L'apparence compte ici pour beaucoup, s'appuyant sur la force suggestive et émotive de l'image. Le danger est d'en rester là, en superficie, séduit par une forme, oubliant le contenu, en profondeur. En somme, évoquer le spectaculaire, l'instantané ou le mosaïque, c'est toujours en revenir à l'image.

Il s'agit là de variations sur le thème de la puissance de l'image; et on ne peut nier que la conscience des enfants en soit tout imprégnée, puisque la télévision occupe, dans leur vie, une place tout à fait importante. Elle constitue même l'un des outils culturels dont l'impact est déterminant sur leur sensibilité et leur compréhension des choses.

---

7. M. McLuhan utilise le terme «mosaïque» pour parler de l'image de la télévision, qui propose des contours en pointillé. Voir: M. McLuhan, *Pour comprendre les média*, p. 46. C'est A. Moles toutefois qui a parlé de «culture mosaïque» pour désigner «...le produit conjugué d'une pléthore de connaissances de toutes sortes et de l'existence de mass-médias technologiques qui se trouvent contraints à opérer au hasard...» Voir: A. Moles, *Sociodynamique de la culture*, Paris, Mouton et Cie, 1967, pp. 312-315. E. Morin parle aussi du savoir «en mosaïque», lequel «...est constitué par un agrégat d'informations non reliées entre elles, à la différence de la culture cultivée de l'âge classique qui était constituée par un savoir peu abondant, mais dont les éléments étaient fortement reliés les uns aux autres». Voir: E. Morin, *L'Esprit du temps*, Paris, Grasset, 1983, pp. 242-243.

3.2 Une expression de soi facilitée

Les contextes familial et social rejoignent ici le monde des loisirs pour favoriser, chez les enfants, une expression de soi plus large et plus libre qu'auparavant. Cette expression de soi se retrouve autant dans le domaine des activités corporelles que dans les secteurs des activités artistiques, sociales ou intellectuelles. Dans chaque cas, des effets négatifs et positifs en découlent, qu'il importe de mettre à jour, si l'on entend cerner un peu mieux le profil culturel des enfants du primaire.

L'expression de soi est largement facilitée, de toute évidence, dans ***le domaine des activités corporelles***. Par les jeux, les sports et les activités d'expression corporelle de toutes sortes, auxquels ils ont de plus en plus un accès élargi et systématique, les enfants sont amenés à exercer leurs forces, à maîtriser les principales fonctions motrices, à développer des habiletés techniques. La télévision elle-même renvoie aux enfants une image de santé et de joie de vivre dans le jeu, le sport, l'exercice physique. En effet, qu'ils soient olympiques, amateurs ou professionnels, les jeux et les sports envahissent littéralement l'écran. Certaines téléséries utilisent le sport comme matériau de base à leur trame fictive. Revues spécialisées, émissions de radio, lieux de loisir réaffirment aussi la place centrale des activités physiques comme moyen d'expression de soi.

De fait, les enfants trouvent, dans ces activités physiques, plus qu'un simple moyen de détente ou d'équilibre de leur système nerveux. Ils y vivent l'expérience du plaisir d'entrer en possession de leurs talents et de développer leur potentiel. Au total, il semble bien qu'une bonne partie des enfants d'aujourd'hui se sentent beaucoup plus à l'aise avec leur corps et plus aptes à en actualiser les potentialités.

Il en est de même dans les activités qui relèvent ***de l'expression artistique, des relations sociales ou de l'éveil intellectuel et spirituel***. Ici, l'expression de soi emprunte davantage la voie de l'émotion ou de la sensibilité, principalement dans le monde des arts[8]. Ici encore, l'expression de soi rejoint l'ouverture à l'autre, la participation à la vie de groupe et le sens communautaire, principalement dans le monde des activités sociales organisées. Ici enfin, l'expression de soi s'enracine dans le désir de connaître, permet le développement d'habiletés scientifiques et favorise l'éveil aux grandes questions sur la vie, la mort, l'origine de l'univers ou le mal, principalement dans le monde des activités spontanées ou structurées, individuelles ou collectives, d'ordre intellectuel et spirituel.

Cette expression de soi, devenue beaucoup plus facile et, en quelque sorte, plus accessible, porte parfois avec elle ce qu'on peut appeler ***des effets secondaires plus ou moins désirables***, qui contribuent aussi à tracer le profil culturel des enfants d'aujourd'hui. Qu'on pense à l'exploitation démesurée et exclusive de l'une ou l'autre des composantes de la personnalité, au détriment d'un équilibre d'ensemble dont la plupart des enfants — à l'exception de quelques génies — ont un impérieux besoin. Qu'on pense aussi au culte de la performance à tout prix, dans le domaine des sports où la chose est manifeste, mais aussi dans

8. CSE, *L'Éducation artistique à l'école*, Québec, 1988.

le monde des arts — les enfants sont ici «les vrais perdants[9]» —, au détriment du plaisir, de la gratuité et du libre développement de l'ensemble des talents. Qu'on pense aussi — et c'est là un corollaire du culte de la performance — au «vedettariat», qui s'instaure insidieusement dans la conscience des enfants, accordant conséquemment plus d'importance au paraître qu'à l'être et plus de substance à l'image sociale qu'à l'accomplissement personnel. Qu'on pense enfin à la compétition brutale, qui prend parfois le dessus sur les valeurs de coopération, de solidarité ou, tout simplement, de saine émulation.

Dans l'ensemble, cependant, cette plus grande expression de soi contribue à forger ***une image de soi plus positive***. Elle développe, chez les enfants, des attitudes et des sentiments plus positifs par rapport à leurs capacités et à leurs talents personnels. En s'investissant ainsi plus facilement dans des activités diverses, axées sur le développement d'habiletés corporelles, artistiques, sociales, intellectuelles ou spirituelles, les enfants sont amenés à démontrer leurs possibilités, à mesurer leurs capacités à celles des autres, à concentrer leurs efforts sur des buts à atteindre, à viser des seuils de dépassement d'eux-mêmes, à tirer les leçons de l'échec ou du succès. L'image de soi plus positive se fonde ici sur la meilleure perception que les enfants ont d'eux-mêmes et de leur potentiel, grâce à la prolifération des activités, des ressources et des lieux qui leur permettent de s'exprimer.

3.3 Un horizon social élargi

Un autre trait important du profil culturel des enfants du primaire concerne leur degré d'ouverture sur le monde et leur communication avec les autres. Par l'entremise des voyages, de la lecture, des cours, des jeux, des activités organisées, des médias et, principalement, de la télévision, les enfants acquièrent quantité de connaissances, comme on l'a signalé plus haut, mais ils prennent aussi davantage conscience de leur appartenance à un vaste monde et leurs communications interpersonnelles, particulièrement avec les adultes, en sont elles-mêmes transformées.

Nul doute que ***le sentiment des enfants d'appartenir à un vaste monde*** est lié, d'abord et avant tout, à l'essor des communications de masse. Alors qu'on avait jadis une connaissance plutôt théorique, abstraite et lointaine du monde, à partir principalement de connaissances historiques et géographiques acquises à l'école, les enfants d'aujourd'hui sont amenés, grâce en bonne partie aux loisirs qu'ils pratiquent et grâce notamment à cet outil culturel privilégié qu'est la télévision, à côtoyer diverses réalités sociales, culturelles et politiques et à percevoir la proximité de tout événement qui se produit dans le monde, et plus fortement encore s'il est d'ordre écologique. Tous les jours, le journal télévisé fait entrer dans les foyers, avec la puissance suggestive et émotive de l'image qui structure la pensée des enfants, nombre de situations, d'événements et de personnages qui dépassent les préoccupations des communautés locales, forçant ainsi une ouverture sur un monde extérieur devenu, en même temps, plus familier. En ce sens, la télévision tout particulièrement est comme une fenêtre ouverte sur le monde[10].

---

9. Cette expression est tirée d'un film documentaire, réalisé en 1977 par André Melançon, et dans lequel on présente en trois tableaux l'impact négatif sur les enfants de l'esprit de compétition et du culte de la performance, largement soutenus par certains parents.

10. Réginald Grégoire, *Grandir avec la télévision*, p. 21.

On ne peut nier que la quantité et la diversité des connaissances actuelles des enfants contribuent à forger chez eux une idée plus large et plus complète du monde au sein duquel ils vivent. Paradoxalement, cette conscience sociale et écologique élargie s'accompagne parfois d'une ignorance des enfants à l'égard de leur environnement immédiat. Et, de même, malgré cet accès plus large, plus imagé et plus concret au monde, le caractère instantané, fugace et fragmenté des informations recueillies laisse souvent les enfants à leur incapacité de mettre les choses en contexte et de donner une signification à ce qu'ils voient ou entendent.

La communication des enfants avec les autres s'est elle-même, pour une bonne part, modifiée. Alors que les relations sociales étaient, jadis, souvent réduites à la famille, aux amis, aux camarades de classe et au voisinage, l'univers actuel des enfants recoupe une gamme variée de contacts, notamment auprès d'adultes autres que les parents. Dans bien des cas, les enfants passent plus de temps avec des personnes étrangères qu'avec leurs proches, ce qui les amène à développer diverses stratégies de communication et à exercer différents modes d'approche.

Cela ne nie en rien cette complicité évidente qui existe entre les enfants, lorsqu'ils se retrouvent entre eux. Dans ces petits groupes d'enfants, il semble bien se développer une sorte de «culture autonome», qui s'exprime dans des gestes, des codes, des comportements, un langage. Il y a là tout un monde de communication entre enfants, dont les adultes sont, en principe, exclus. Même, d'un groupe d'enfants à l'autre, les signes et les symboles peuvent varier. Ces groupes exercent sans doute une fonction de protection de la culture des enfants, en même temps qu'ils constituent un lieu privilégié de communication.

Il est évident que, dans l'ensemble, les enfants exercent plus facilement leur habileté à communiquer entre eux et avec les adultes. Malgré des lacunes linguistiques évidentes, ils utilisent davantage la langue comme outil d'expression de leurs pensées et de leurs sentiments[11]. Les occasions de communication sont nombreuses et variées. En particulier, les contacts avec les adultes, que ce soit les parents, les enseignants, les moniteurs, les animateurs ou les adultes qu'ils croisent plus facilement à la bibliothèque, au camp d'été ou au centre de loisirs municipal, par exemple, sont fréquents, variés et en général dépouillés des carcans de l'autoritarisme et de l'obéissance traditionnels. Comme on peut évoquer la complicité entre enfants, on peut davantage parler aussi d'une complicité entre les enfants et les adultes. Quoi qu'il en soit, la reconnaissance des droits des enfants, associée à une éducation plus «libérale», a sensiblement favorisé chez eux l'expression de leurs points de vue et un mode de communication en général plus égalitaire avec les adultes. Cependant, malgré toutes ces chances d'expression et de communication offertes aux enfants, une éducation à la tolérance, une pédagogie de la diversité et une ouverture à l'altérité sont toujours de mise auprès des enfants[12].

---

11. CSE, *La Qualité du français à l'école*, p. 10.
12. CSE, *Les Défis éducatifs de la pluralité*, pp. 11-17.

3.4 Une sensibilité et une imagination plus stimulées

La sensibilité et l'imagination des enfants ont, de tout temps, été fort malléables et impressionnables. Hier comme aujourd'hui, les enfants ont fabriqué leur perception du monde extérieur et éprouvé des sentiments jusque dans les profondeurs de leur être. En somme, la sensibilité — cognitive et émotive — a toujours été au coeur du développement des enfants. De même, les enfants ont toujours su évoquer les images des choses et en construire d'une manière créatrice de nouvelles. En somme, ici aussi, l'imagination, cette faculté d'évocation et de création des images, et l'imaginaire, ce monde intérieur d'images qui en est le produit, ont toujours été au coeur du développement des enfants.

Mais une nouveauté apparaît aujourd'hui, tout d'abord, dans ***le nombre et la variété des stimuli*** de la sensibilité et de l'imagination. Les enfants sont, en effet, plongés dans un environnement qui leur offre une multitude de canaux, alimentant cette sensibilité et cette imagination. Les jeux auxquels ils s'adonnent, les récits d'aventures auxquels ils ont accès par le livre, les spectacles auxquels ils peuvent assister, les produits artistiques qui envahissent leur monde intérieur, mais aussi les contenus télévisuels qui peuplent leur univers — documentaires, cinéma de fiction, téléséries, informations, par exemple — constituent autant d'occasions et de moyens d'éveil, d'excitation ou d'«activation» de la sensibilité et de l'imagination.

Si les stimuli sont nombreux, leurs messages sont aussi diversifiés. Ici comme ailleurs, les enfants sont confrontés à la multitude des images souvent contradictoires, à la diversité des modèles et des normes qu'elles véhiculent, aux représentations différentes du monde, de la vie, de la beauté, du merveilleux, du fantastique, du bien ou du mal, qu'elles transmettent parfois d'une manière clandestine, comme on l'a signalé plus haut.

Les enfants se nourrissent aussi de plus en plus largement à l'imaginaire des adultes. En effet, ils vont enrichir leurs perceptions, cultiver leurs sentiments et puiser leurs images dans des émissions télévisées, telles «Lance et compte», «Dynastie», «Dallas» ou «Des dames de coeur». Ils élargissent ainsi le champ des stimuli et de la diversité.

Une telle multiplication des stimuli et une telle diversité des modèles ne sont pas sans ***effet sur la sensibilité*** des enfants. On est en mesure d'observer le développement d'une sensibilité accrue — perception plus vive et sentiment plus aigu — vis-à-vis de phénomènes qui ont trait à l'harmonie entre les peuples, à l'équilibre écologique ou encore au respect des droits des personnes. Mais, en même temps que la sensibilité des enfants subit un effet d'«affinement», elle enregistre aussi, bien souvent, un effet d'«érosion». La sensibilité qui a tout vu et qui a connu la répétition d'émotions intenses tend vers la banalisation des perceptions et des émotions; elle s'érode lentement, parfois jusqu'à l'apathie ou l'engourdissement de la conscience, parfois jusqu'à l'acceptation résignée de l'inacceptable, comme dans le cas de la violence devenue familière et habituelle ou de la musique devenue bruyante et assourdissante. Le nombre des stimuli et la variété de leurs contenus ont un effet ambivalent sur la sensibilité des enfants: ils peuvent l'affiner ou l'éroder. L'éducation doit en prendre acte.

De la même façon, les stimuli et leurs contenus ont ***un effet sur l'imagination***. Le pouvoir de créer des images semble sans limite chez les enfants. Leur imaginaire, certes, est peuplé par les contes traditionnels et les personnages des émissions télévisées et des téléséries. Mais il inclut aussi maintenant les voyages interplanétaires, les forces extrasensorielles et l'univers des robots plus ou moins humanisés.

Cet imaginaire est riche, mais débridé. La «folle du logis» occupe une place de choix dans le monde intérieur des enfants; elle véhicule des mythes modernisés, se ressource à l'esthétique publicitaire, se nourrit de la science-fiction et affirme la vraisemblance «scientifique» d'un univers magique. En fait, les barrières du possible et du «faisable» sont ici incertaines, mais de toute évidence reculées, d'autant plus que s'entremêlent allègrement le réel et la fiction dans la réinvention imaginaire du monde par les enfants. De même que les stimuli peuvent affiner ou éroder la sensibilité des enfants, de même ils peuvent enrichir ou débrider leur imaginaire. De cela aussi, l'éducation doit prendre acte.

3.5 Des normes de conduite diversifiées

Dès lors qu'on s'interroge sur le profil des enfants, une des préoccupations qui émergent concerne les normes de conduite. Ces normes apparaissent dans la multiplicité des codes auxquels les enfants sont confrontés, dès leur plus jeune âge. Mais elles rejoignent aussi la conscience éthique des enfants. Ce dont il s'agit ici, c'est précisément l'effet de cette rencontre des enfants avec une multiplicité de codes sur leur conscience éthique. Et c'est aussi cette expression libre d'une intériorité qui pose les questions fondamentales sur le sens de la vie[13].

La multiplicité des codes, d'abord. Il est de plus en plus évident que les notions de «bien» et de «juste» revêtent maintenant de multiples significations. Très tôt, grâce particulièrement aux médias, mais souvent au sein même de la vie «éclatée» de leur propre famille ou de la pluralité qu'ils côtoient à l'école, les enfants entrent en contact avec une diversité de modèles de comportement. Cette gamme variée de modèles de comportement met en évidence des manières différentes de convenir de ce qui est bien et de ce qui conduit au bonheur et à la réalisation de soi.

La plupart des enfants vivent aujourd'hui cette exposition à tous les modèles de conduite. De plus en plus, ils fréquentent des amis, issus de cultures et de milieux variés, appartenant à des types de familles différents - il n'est pas rare maintenant qu'un enfant appartienne lui-même à deux types de famille différents —, éduqués selon des valeurs, des coutumes ou des habitudes diverses. De la même façon, mais avec une force d'impact beaucoup plus grande, par l'intermédiaire des médias et spécialement de la télévision, les enfants constatent l'existence de plusieurs codes de comportement, de plusieurs échelles de valeurs, de plusieurs modèles pour juger de ce qui est bien ou mal, de ce qui

13. Voir, à ce sujet: J. Piaget, *Le Jugement moral chez l'enfant*, Paris, P.U.F., 1969; L. Kohlberg, «Stage and Sequence: The Cognitive-Developmental Approach to Socialization», *Handbook of Socialization, Theory and Research*, Chicago, Rand McNally, 1969.

accomplit ou détruit la personne. Les référentiels sont multiples et cette pluralité des systèmes de normes fait elle-même partie d'une pluralité socioculturelle, qui s'exprime dans la structure des occupations, les rôles sociaux, les grilles idéologiques, les pratiques religieuses et les appartenances ethniques, par exemple[14].

Manifestement, les enfants ne sont plus «surprotégés» dans une société où une profonde unanimité liait entre elles des institutions, telles la famille, l'école et l'Église. De même, le contexte d'hétéronomie et de rigidité de l'éducation traditionnelle a pratiquement disparu, sauf auprès de certains groupes très conservateurs, où justement l'on réagit contre une ambiance culturelle trop permissive à cet égard. Les approches éducatives modernes, reflets pour une bonne part des courants idéologiques et sociaux dominants, se préoccupent davantage de la personne des enfants et sont plus soucieuses de les renvoyer à leur liberté et de permettre l'expression de leur autonomie.

La conscience éthique, ensuite. Cette rencontre des enfants avec la multiplicité des codes de comportement, dans le contexte plus large d'une société pluraliste, porte des effets importants jusque dans l'intériorité même des enfants, c'est-à-dire jusque dans leur conscience éthique. Sans prétendre à l'exhaustivité, on retient ici quatre effets qui se présentent, par ailleurs, comme autant de traits du profil éthique des enfants d'aujourd'hui.

Le premier est un effet d'autonomie. On l'a dit, cette multiplicité érode les carcans rigides et renvoie les individus à l'expression de leur autonomie. Face à des modèles de comportement divergents — et malgré la force que possèdent toujours le modèle ou les modèles familiaux —, les enfants sont, en quelque sorte, forcés d'élaborer de façon plus autonome leurs règles de conduite. N'étant plus dans le contexte d'une convergence des codes d'éthique, ils sont d'une certaine manière sommés de choisir eux-mêmes leurs normes de comportement, en subissant pourtant l'influence clandestine des modèles dominants, largement diffusés par la télévision et l'ensemble des médias.

Le deuxième est un effet de distance et de tolérance. La confrontation avec une multiplicité de modèles relativise, en effet, chacun d'eux. Elle rend plus critique vis-à-vis des codes — y compris le code familial — qui seraient tentés de se présenter comme des absolus. Des points de référence qui se diversifient invitent à la distance à l'égard de ce qui semblait aller de soi et à la tolérance envers des différences qui viennent peut-être déranger. Cette distance et cette tolérance se situent elles-mêmes au point d'ouverture sur l'altérité, dont font davantage preuve les enfants d'aujourd'hui, malgré des barrières toujours persistantes.

Le troisième est un effet de désarroi, voire d'anomie. Cette multiplicité des modèles est angoissante, surtout lorsqu'on est renvoyé à son autonomie et forcé de choisir ses propres normes. La rencontre de la diversité conduit donc aussi à un profond brouillage des ondes morales. Le désarroi peut exister, la confusion peut apparaître dans le monde des valeurs. Cela peut même conduire jusqu'à l'anomie, c'est-à-dire jusqu'à cette incapacité de se donner des normes de conduite. La banalisation des codes de référence, l'impression d'avoir tout vu, le sentiment que tout est possible, tout cela peut conduire à une sorte de paralysie éthique et à une absence de normes qu'on appelle justement «anomie».

---

14. CSE, *Les Défis éducatifs de la pluralité*, pp. 3-5.

Le quatrième est précisément l'effet d'absence de point de repère. Les axes de référence éthique semblant, en effet, s'équivaloir, voire se neutraliser, il devient difficile d'en adopter un qui puisse véritablement se présenter comme un point fixe, autour duquel s'organisent des normes et des valeurs. L'hésitation et le désarroi rendent, de toute évidence, difficile l'adoption d'un axe de référence qui permette l'affirmation d'une identité éthique. Bien souvent les parents eux-mêmes ne savent plus «à quel saint se vouer», dans ce contexte d'une divergence des codes d'éthique. C'est au coeur même de leur conscience éthique que les enfants peuvent vivre cette angoissante absence de point de repère, dans la foulée de leur rencontre avec la multiplicité des modèles de comportement.

Les questions métaphysiques, enfin. L'accès généralisé des enfants à la multiplicité des connaissances et à la diversité des comportements contribue à susciter chez eux des questions qui peuvent étonner par leur profondeur même. Les documentaires sur la nature ou l'écologie, par exemple, les incitent à poser des questions de fond sur les rapports de l'homme avec la nature, sur l'origine du monde ou sur la place des «machines» dans la vie de l'être humain. Un journal télévisé peut aussi les amener à poser le problème de la cruauté de la nature ou de la méchanceté de l'être humain. Un reportage les incite à s'interroger sur la mort et la survie.

De tout temps, sans doute, les enfants ont su se poser et poser des questions fondamentales sur l'origine et le sens de la vie, comme cet enfant à qui l'on disait que «au commencement Dieu créa le ciel et la terre...» et qui répondit: «Qu'y avait-il donc avant le commencement[15]?». Mais le contexte actuel de l'accès aux connaissances de tous ordres, de la multiplicité des informations sur le monde et de la diversité des codes de comportement peut renvoyer les enfants à ce questionnement fondamental, au coeur de leur intériorité et parfois de leur solitude les plus profondes. En un sens — paradoxal, sans doute — la multiplicité et la diversité rencontrées peuvent porter des effets jusqu'à ces profondeurs métaphysiques de la conscience des enfants, jusqu'à ce fondement même de leur intériorité, qu'ils expriment aujourd'hui plus librement et avec plus d'aisance.

3.6 Des impacts sur l'acquisition d'une compétence culturelle

Ce que vivent les enfants au regard de l'accès à la connaissance, de l'expression de soi, de l'horizon social, de la sensibilité, de l'imaginaire et des normes de conduite les fait cheminer, à coup sûr, vers l'acquisition d'une certaine compétence culturelle. Le cheminement vers cette compétence réside, d'une part, dans l'édification graduelle d'une identité et, d'autre part, grâce à la capacité de relativiser ses propres modèles, normes et valeurs, dans une ouverture élargie sur le monde. En un sens, il s'agit ici aussi de deux traits majeurs du profil culturel des enfants.

Globalement, les enfants d'aujourd'hui ont ***développé une plus large ouverture sur le monde***. Ainsi, les contacts sociaux plus nombreux, le côtoiement de modèles de conduite différents, la quantité des connaissances auxquelles ils accèdent grâce aux voyages, aux cours et aux médias, l'accès instantané aux grands

15. Karl Jaspers, *Introduction à la philosophie*, Paris, Plon, 1966, p. 4.

événements et aux divers courants de pensée qui agitent le monde, une fois de plus grâce aux médias, la plus large accessibilité des lieux et des biens culturels, la facilité de se procurer des livres sur tous les sujets, tout cela favorise une plus grande ouverture des enfants sur le monde. En somme, la multiplicité des connaissances et des modèles et la diversité des expériences et des explorations permettent la prise de distance nécessaire à l'élargissement des perspectives.

Les enfants sont aujourd'hui fortement exposés à cette multiplicité et à cette variété, au point qu'il semble justifié d'affirmer qu'ils y sont même abandonnés, risquant de s'y perdre, comme les jeunes gens dans le labyrinthe de la fable antique. De même, cette exposition risque aussi de maintenir dans le superficiel. La force de la multitude des images, par exemple, peut donner l'impression qu'on comprend, alors même qu'on ne fait que voir et sentir. Leur caractère fugitif cultive aussi cette superficialité. De même, des reportages ou des documentaires de la télévision permettront aux enfants, par exemple, de côtoyer les grands domaines de l'art, de la littérature, de la science et de la technologie — il y a là des points d'ouverture sur la culture «savante» universelle —, mais les temps de prolongement, de reprise réflexive et d'approfondissement continu pouvant aussi se faire rares dans une culture mosaïque et instantanée, l'ouverture sur le monde conservera encore ici un caractère superficiel.

Globalement, aussi, les enfants d'aujourd'hui sont en grande partie ***privés des axes de référence qui construisent l'identité***. La multiplicité et la diversité auxquelles les enfants sont confrontés, dans tous les secteurs de leur vie, produisent un effet d'entrave à l'adoption d'axes de référence et à la quête d'identité. Les enfants sont aux prises avec la difficulté d'apprécier la valeur des modèles, de donner un poids relatif à des idées, de situer l'importance d'un événement ou de faire des liens entre quantité d'informations. Ils parviennent difficilement à faire la part des choses, à distinguer la qualité de la pacotille, à discerner les conduites qui leur paraissent acceptables ou à juger des événements.

Derrière tout cela, se profile la difficulté plus fondamentale encore de se donner un référentiel, c'est-à-dire littéralement des axes autour desquels tout tourne et s'organise, trouve sa place et acquiert son sens. C'est pourquoi les enfants vivent une «angoisse métaphysique», un «désarroi éthique» ou une «détresse informationnelle», qu'ils héritent aussi de leurs aînés pour une part significative. Par exemple, il est évident que l'important n'est pas seulement l'information; c'est aussi le système mental ou le système idéologique qui accueille, recueille, refuse, situe l'information et lui donne sens[16]. Un référentiel, des axes: c'est aussi une identité qui est en cause, comme dimension essentielle de la compétence culturelle recherchée.

16. Edgar Morin, *Pour sortir du XX^e siècle*, Paris, Fernand Nathan, 1981, pp. 26-53.

Tels sont donc quelques-uns des traits marquants du profil culturel des enfants d'aujourd'hui. On n'a, ici, la prétention ni d'avoir été exhaustif ni d'avoir dit le dernier mot de l'analyse. Bien au contraire, il s'agit d'une esquisse qui appelle d'autres observations, d'autres réflexions, d'autres recherches. Mais elle est suffisamment «parlante» pour faire saisir que, si l'accès à la multiplicité et à la variété existe, il se pose pourtant un problème d'intégration et que, si l'ouverture sur le monde est manifeste, elle soulève en contrepartie la question de l'identité. Et c'est finalement chacun de ces traits culturels des enfants qui appelle de l'école un accompagnement éducatif conscient et efficace. Il semble même qu'elle ne puisse se soustraire à cette tâche, au risque de manquer à sa mission propre.

CHAPITRE IV

À l'école: un accompagnement éducatif approprié

Les enfants ont un profil culturel relativement nouveau. Sur plusieurs plans, on a pu le pressentir, leurs traits laissent apparaître un profil culturel, que l'école se doit non seulement de mieux connaître mais aussi d'accueillir, si elle entend remplir adéquatement sa mission éducative auprès des enfants. À vrai dire, c'est à un accompagnement éducatif conscient et efficace qu'elle est conviée, accentuant ici un trait et en atténuant un autre là, renforçant ou compensant l'une ou l'autre des tendances culturelles dominantes.

Le présent chapitre tente d'évoquer en quoi consiste un tel accompagnement éducatif. Une ***première*** section rappelle qu'une tâche d'intégration des connaissances s'impose. Une ***deuxième*** invite à accueillir ou à soutenir la créativité des enfants. Une ***troisième*** incite à poursuivre un travail constant d'ouverture sur l'autre. Une ***quatrième*** propose l'affinement de l'image et du sentiment grâce, notamment, à l'éducation artistique. Une ***cinquième*** présente ensuite quelques axes scolaires d'un référentiel éthique. Une ***sixième*** convie l'école à renouveler son option en faveur d'un cheminement articulé vers la compétence culturelle des enfants. Une ***septième*** dégage les attitudes exigées de l'ensemble des agents éducatifs, s'il veulent assurer un accompagnement éducatif approprié au profil culturel des enfants.

4.1 L'intégration personnelle des savoirs

Les enfants ont accès, en dehors des murs de l'école, à une multitude de connaissances qui ont besoin, cependant, d'être décodées et articulées. En même temps, ils développent un mode d'accès à la connaissance fort dépendant de l'image et du spectacle, de la pensée mosaïque et instantanée. Si l'école entend assurer, dans le domaine de la connaissance, un accompagnement éducatif adapté au profil culturel des enfants, elle doit, dans le respect des connaissances acquises, se préoccuper de leur intégration en profondeur, d'une part, et aussi, dans un souci d'accueil d'un mode d'accès différent à la connaissance, poursuivre la meilleure articulation possible de l'image et du mot, d'autre part.

L'intégration personnelle des connaissances, d'abord. Cette intégration revêt deux aspects complémentaires. Elle concerne, en premier lieu, les liens à établir entre les connaissances scolaires, les connaissances acquises hors de l'école et la vie en général. Les élèves du primaire eux-mêmes ont déjà formulé ce souhait d'«apprendre pour de vrai[1]», ce qui signifie, dans le cas présent, qu'ils souhaitent établir des liens organiques tout autant entre leurs connaissances issues de diverses sources qu'entre ces connaissances, leurs intérêts et leurs activités quotidiennes. En somme, une connaissance intégrée est une connaissance significative. Et l'un des moyens majeurs d'une telle intégration réside très certainement dans une pratique pédagogique ouverte à des situations d'apprentissage signifiantes, comme le prônent certains programmes de formation[2].

---

1. CSE, *Apprendre pour de vrai*, p. 17.
2. CSE, *La Qualité du français à l'école*, p. 25.

En second lieu, cette intégration concerne les liens entre les différents savoirs. Il s'agit, ici, des liens que les enfants peuvent être amenés à établir entre les diverses choses qu'ils apprennent. Aider ainsi «les élèves à faire des liens entre les réalités auxquelles ils s'initient ou qu'ils connaissent déjà pourra exiger un certain rapprochement des matières où, chaque démarche spécifique étant par ailleurs respectée, sciences de la nature, sciences humaines, formation personnelle et sociale, par exemple, s'articulent autour d'un thème donné[3]».

Grâce à cette double intégration — liens entre les savoirs et liens entre les savoirs et la vie —, les apprentissages réalisés à l'école cessent d'être des exercices scolaires, pour devenir des outils de compréhension de soi-même et de la réalité ambiante. Et c'est d'une telle intégration personnelle qu'ont surtout besoin des enfants exposés à une multiplicité et à une variété d'informations qui leur sont offertes «en vrac».

L'articulation de l'image et du mot, aussi. Les enfants sont largement sous l'emprise de l'image, et particulièrement de l'image télévisée. Or, le monde de l'image télévisée, c'est d'abord celui du «narratif» et du «descriptif»; c'est aussi celui du «perceptuel» et du «ressenti»; c'est enfin celui de «l'instantané» et du «discontinu». L'image est vue, perçue, ressentie, mais elle n'est pas décodée. Aider à la décoder, par le moyen des mots, peut justement être une tâche irremplaçable de l'école, les mots exprimant des concepts et, plus radicalement, la pensée elle-même[4].

Ainsi, l'image peut livrer des faits. Mais faire connaître ce qu'est un fait appartient à l'école. De même, en regardant la télévision, par exemple, les enfants ont vu, perçu, éprouvé l'émotion. Ce que l'école peut demander, c'est de comprendre, de conceptualiser, d'organiser les matériaux recueillis et les impressions ressenties; de dépasser la réaction émotionnelle dans un processus conceptuel; de faire passer le monde de l'image dans le monde du langage; de situer le présent et l'immédiat dans une histoire et une continuité. Cela aussi constitue une tâche importante pour une école soucieuse d'accompagner la personnalité culturelle des enfants.

4.2 L'accueil de la créativité

Les enfants s'expriment plus facilement et plus librement sur tous les plans. Ils ont besoin que l'école accueille et mette à profit systématiquement leur potentiel créateur. Elle peut le faire, d'abord, par une intervention pédagogique ouverte à l'invention et s'inspirant de la pédagogie active. Elle le fait aussi en favorisant l'engagement des élèves dans des activités parascolaires.

L'intervention pédagogique, en effet, peut favoriser ***la découverte ou l'invention de la nouveauté***. Il est éclairant de distinguer ici ce qu'on pourrait appeler les quatre paramètres d'un authentique apprentissage. Ces paramètres peuvent aussi être envisagés comme autant d'étapes dont une intervention pédagogique centrée sur celui qui apprend se doit de tenir compte[5].

---

3. CSE, *Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après*, p. 65. Voir aussi: CSE, *L'Éducation aujourd'hui: une société en changement, des besoins en émergence*, pp. 18-19.
4. Pour pousser plus loin cette réflexion, on pourra consulter: Neil Postman, *Enseigner c'est résister*, pp. 79-103.
5. Antoine de la Garanderie, *Les Profils pédagogiques. Discerner les aptitudes scolaires*, Paris, Le Centurion, 1986; *Pédagogie des moyens d'apprendre. Les enseignants face aux profils pédagogiques*, Paris, Le Centurion, 1982.

La première étape de l'apprentissage réside dans le contact sensoriel avec l'objet de l'étude. Il est important de bien savoir ce qu'on entend, ce qu'on voit, ce qu'on touche ou ce qu'on éprouve, par exemple. C'est le premier niveau de l'approche perceptuelle, le moment de l'apprentissage où l'on peut nommer et décrire ce qui est perçu.

La deuxième étape est celle de la saisie des mécanismes de fonctionnement de l'objet perçu. Il s'agit alors de se demander comment l'objet étudié peut servir, quelles sont ses règles d'utilisation, comment il fonctionne et pour arriver à quel résultat.

La troisième étape consiste à établir des liens entre les premières connaissances acquises et des situations complexes de la vie; à faire des rapports, par exemple, entre une mécanique ou des règles apprises et le vécu; à appliquer les connaissances acquises à la vie quotidienne; à procéder à la résolution de problèmes en situation signifiante.

La quatrième étape consiste, à partir des connaissances acquises dans les étapes précédentes, à découvrir par soi-même de nouveaux liens ou de nouvelles applications; à inventer de la nouveauté — un poème, un objet d'art, une technique, un texte littéraire, un essai, etc. —; à exercer sa créativité proprement dite.

Trop souvent, on peut reprocher à l'intervention éducative de s'en tenir aux deux premières étapes. Sans faire l'économie de ces étapes de contact avec l'objet et de compréhension de son fonctionnement, elle se doit de favoriser les troisième et quatrième étapes, si elle entend accueillir et développer l'expression de soi et la créativité des enfants, si elle veut «favoriser une sollicitation plus soutenue du potentiel de chaque enfant, afin de lui permettre d'exercer au mieux l'ensemble de ses habiletés...[6]».

C'est aussi en favorisant davantage ***une pédagogie active*** que l'école se fera plus accueillante à la créativité et à l'expression de soi. La pédagogie active reconnaît, pour le moins, trois caractéristiques fondamentales de l'enfant: l'enfant est une personne unique, avec ses goûts, ses champs d'intérêt, ses aptitudes et ses rythmes propres; c'est un être actif et c'est donc par l'exercice que son potentiel se développe et que sa personnalité s'épanouit; c'est un être qui désire apprendre des choses significatives pour la vie[7].

De fait, une pédagogie active, soucieuse de s'accorder aux divers rythmes d'apprentissage et ouverte à l'idée d'un enfant premier responsable de ses apprentissages — c'est aussi l'idée de «l'enfant-partenaire» —, favorise la meilleure expression de soi[8]. Utilisant des situations signifiantes qui permettent davantage d'«apprendre pour de vrai», elle canalise la motivation et l'énergie des enfants et suscite du même coup la plus riche créativité.

En favorisant ***la mise en oeuvre d'activités parascolaires*** de qualité et intégrées au projet d'établissement, l'école peut aussi se faire accueillante à la créativité des enfants et la promouvoir sous de nombreux aspects[9]. De telles activités

---

6. CSE, *Les Visées et les pratiques de l'école primaire*, Québec, 1987, p. 31.
7. CSE, *Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après*, pp. 22-23.
8. CSE, *Les Visées et les pratiques...*, pp. 29-32.
9. CSE, *Les Activités parascolaires à l'école secondaire: un atout pour l'éducation*, Québec, 1988, pp. 23-23.

peuvent, de toute évidence, encourager l'expression de capacités artistiques, sportives, techniques ou sociales, par exemple. La variété d'activités qu'il est possible d'offrir dans ce cadre permet, de fait, à l'école d'exploiter davantage le potentiel créateur des enfants. Ainsi, grâce à l'ensemble de ces activités culturelles, sportives ou sociocommunautaires, l'école encourage l'expression de soi dans des domaines diversifiés. Moyens d'exploration de leurs capacités et de prise de conscience de leurs talents, les activités parascolaires sont aussi pour les enfants une occasion privilégiée pour les mettre en valeur et les voir reconnus. Ici aussi, l'expression de soi et la créativité des enfants peuvent être accueillies et encouragées.

4.3 L'ouverture sur l'autre

L'un des traits culturels importants des enfants du primaire est précisément ce sentiment, maintenant beaucoup plus prononcé, d'appartenir au vaste monde. L'horizon social s'est élargi, certes, mais il s'est aussi modifié; les relations interpersonnelles sont, pour leur part, plus libres et plus égalitaires. Cependant, malgré toutes les possibilités déjà offertes aux enfants, l'école peut elle-même contribuer à conforter cette ouverture sur l'autre.

D'abord, dans sa pédagogie comme dans sa vie quotidienne, elle peut ***poursuivre l'éducation au respect de l'autre et à la tolérance***[10]. L'école peut, dans sa vie quotidienne, être un lieu important de lutte contre les préjugés et les stéréotypes réducteurs. Elle peut aussi, par ses pratiques pédagogiques, favoriser l'écoute et le dialogue interpersonnels, cultiver l'apprivoisement des diversités et la tolérance, cette attitude positive qui consiste à admettre chez autrui des manières de penser et d'agir différentes de celles qu'on adopte soi-même.

De même, il importe que les programmes et leur application prennent aussi en considération la diversité des options, des croyances et des modes de vie et qu'ils adoptent résolument la perspective de l'ouverture sur l'autre, comme leurs objectifs et leurs contenus permettent déjà de le faire. Tant dans l'enseignement des sciences humaines et des sciences de la nature que dans celui de la langue maternelle, de la langue seconde ou de la formation personnelle et sociale, il apparaît possible de poursuivre cette ouverture sur l'autre et sur le monde: prise de conscience de manières diverses de penser et d'agir, apprentissage d'une langue maternelle qui ouvre sur la communauté internationale, accès à la logique et à la symbolique d'une langue et d'une culture «autres» que celles de la langue maternelle, compréhension des exigences de la communication interpersonnelle, accès à une plus grande conscience de l'environnement, etc.

L'école peut aussi encourager cette ouverture sur l'autre en devenant davantage elle-même ***un authentique espace social***. L'école primaire est un espace social et une place publique de première importance pour les enfants. Ils y retrouvent leurs copains et amis et des adultes avec qui ils peuvent entretenir des rapports interpersonnels significatifs. L'école doit se concevoir elle-même comme une petite société à laquelle les enfants puissent être heureux de s'intégrer et de participer; dans laquelle ils puissent vivre, sur tous les plans, des relations chaleureuses et enrichissantes avec leurs pairs et avec leurs éducateurs; où ils

10. CSE, *Les Défis éducatifs de la pluralité*, Québec, 1987.

puissent apprendre à vivre avec les différences des autres, à partager avec les autres, à coopérer avec les autres; où ils puissent expérimenter le soutien du groupe et celui des éducateurs et des éducatrices[11].

Enfin, l'école peut aussi ***témoigner de sa propre ouverture sur la société***. Elle ne peut plus se concevoir elle-même comme une enclave refermée sur un savoir définitif à transmettre aux enfants. L'école est une institution vivante au coeur d'une société; elle est un sous-système éducatif, en interaction constante avec les autres sous-systèmes sociaux, qui éduquent eux aussi. Dans la mesure, d'ailleurs, où elle accueille la personnalité culturelle des enfants, elle participe déjà à la dynamique sociale et culturelle de la société dans laquelle elle prend racine.

Témoigner de son ouverture sur la société, c'est, pour l'école: chercher à comprendre, à analyser et à accueillir l'apport des autres outils culturels et programmes éducatifs qu'a développés la société; ajuster en conséquence son intervention éducative et culturelle; collaborer avec les services socioculturels des municipalités, des associations et des divers groupements voués aux loisirs; faire appel aux parents désireux de mettre leurs compétences au profit de son action éducative auprès des enfants[12].

4.4 L'affinement de l'imaginaire et du sentiment

Le nombre et la variété des stimuli auxquels sont exposés les enfants produisent des effets évidents de surexcitation de leur sensibilité et de leur imagination. L'école cherchera donc davantage à affiner l'imaginaire et le sentiment qu'à leur imposer de nouvelles sollicitations. Elle pourra le faire en aidant les enfants à analyser plus particulièrement «l'image et le sentiment» véhiculés par la télévision et, grâce à ses programmes d'éducation artistique, en cultivant l'expérience esthétique et en donnant accès à des créations durables du passé.

Le premier moyen de cet affinement réside dans ***une analyse systématique de l'image et du sentiment*** expérimentés par les enfants, notamment dans le film et la télévision. Dans l'expérience «filmée» ou «télévisée», les enfants sentent ce qu'ils voient. Loin d'être passifs, ils engagent pleinement leurs émotions au fil des images qui se succèdent. Ils y acquièrent des connaissances, mais par ce qu'ils y voient et y ressentent, dans l'immédiat.

Utilisant le langage, les mots, les concepts, la réflexion analytique, l'école peut aider les enfants à prendre conscience de ce que leur font vivre le film et la télévision, à comprendre et à relativiser ce qui est vu et senti. Plus largement, s'il importe d'introduire dans les classes, et ce, dès l'école primaire, des films, des disques, la radio et la télévision, c'est précisément en tant qu'objets d'étude, d'analyse et de critique, afin de rendre les enfants plus libres à l'égard des effets qu'ils produisent, par exemple, sur leur mode de connaissance, leurs normes de conduite, leurs relations sociales, leur sensibilité et leur imagination[13].

---

11. CSE, *Apprendre pour de vrai...*, pp. 15-20.
12. CSE, *Les Nouveaux Lieux éducatifs*, Québec, 1986.
13. Neil Postman, *op. cit.*, pp. 88, 92, 237. Plusieurs pays ont, par exemple, mis en oeuvre des expériences et des programmes d'éducation aux médias; les États-Unis, l'Angleterre, la Suisse et la Finlande, de même que certaines provinces canadiennes, telles la Colombie-Britannique et l'Alberta, l'Ontario et le Québec ont parrainé des projets en ce sens. Voir: J. Piette, *Une analyse des expériences et des programmes d'éducation aux médias à travers le monde*, Association Nationale des Téléspectateurs, mai 1985; J. Piette, *Programme d'éducation critique à la télévision*, Association Nationale des Téléspectateurs, juin 1986.

Le deuxième moyen consiste à faire accéder les enfants, grâce à l'éducation artistique, ***à des expériences esthétiques authentiques***. L'expérience esthétique est, de fait, un mode de connaissance qui s'articule autour de l'image et du sentiment. Par l'éducation artistique, l'école peut donc contribuer à l'affinement de la sensibilité et de l'imagination, comme le Conseil l'a déjà abondamment montré[14]. Et cet affinement peut être rendu possible, si les enfants sont réellement confrontés, comme le propose le curriculum de l'école primaire, à quelques-unes de ces disciplines de la sensibilité et de l'imagination.

Ici encore, cependant, l'école doit favoriser une démarche systématique, telle qu'elle est d'ailleurs prévue dans le programme d'éducation artistique[15]. Cette démarche disciplinaire, centrée sur l'expérience esthétique, comporte trois étapes reliées et complémentaires: la perception et l'entrée dans l'univers intérieur de l'image et du sentiment; l'exploration, en tant que moyen d'expression, de l'une ou l'autre discipline artistique; le retour réflexif et analytique sur ce qui a été vécu.

Le troisième moyen consiste, par l'entremise des programmes d'études en langue maternelle et en art, notamment, à permettre aux enfants ***un accès à des créations durables du passé***. Ces véritables oeuvres d'art ou de littérature demeurent, en effet, le meilleur témoignage dont on puisse disposer de la qualité de l'imaginaire et du sentiment humains. Outre qu'elles soient l'occasion de s'affranchir de la tyrannie du présent, elles peuvent aussi faire accéder les enfants à des niveaux de sensibilité et d'imagination raffinés, qu'ils ignoreraient autrement.

4.5 Des axes de référence éthique

Les enfants sont confrontés à une multiplicité de codes sociaux, de normes et de valeurs qui, certes, les renvoient à leur autonomie et à la tolérance, mais les conduisent aussi parfois jusqu'au désarroi, voire à l'anomie. Si l'école entend assurer l'accompagnement éducatif auquel elle est ici conviée, elle sera soucieuse de miser sur cette autonomie, tout en proposant, dans l'optique d'une rééquilibration des effets de la culture ambiante, une sorte de référentiel éthique. Elle peut le faire, tout au moins, selon les quatre axes suivants.

Le premier axe tourne autour de ***l'éducation aux droits***. Déjà, à l'école primaire, cette éducation aux droits peut viser l'initiation à l'une ou l'autre des chartes des droits — dont fait justement partie la Déclaration des droits de l'enfant —, mais peut-être surtout chercher à développer des attitudes et des comportements fondés sur la reconnaissance des droits de tous et des responsabilités qui s'y rattachent[16]. On trouve là, en principe tout au moins, un ensemble de valeurs qui constituent pour une multitude d'individus et de sociétés un axe éthique assuré: liberté, égalité, justice, tolérance, responsabilité, dignité de la personne, par exemple.

C'est d'abord par son organisation, ses règlements, ses pratiques pédagogiques, les attentes qu'elle exprime et les rapports quotidiens qu'elle instaure — en

14. CSE, *L'Éducation artistique à l'école*, 1988.
15. Cette démarche est exposée dans l'introduction du programme du primaire et des quatre programmes du secondaire. Cf, par exemple: MEQ, *Programme d'études. Primaire. Art (Art dramatique, Arts plastiques, Danse, Musique)*, Québec.
16. CSE, *Les Défis éducatifs de la pluralité*, pp. 29 ss.

somme, par l'ensemble des éléments qui constituent sa culture organisationnelle — que l'école peut devenir un lieu important de la pratique réelle des droits et responsabilités. Mais c'est aussi par l'entremise des programmes de «Formation personnelle et sociale» et de «Sciences humaines» qu'il est possible de sensibiliser les enfants à leurs droits et responsabilités et à ceux des autres.

Un deuxième axe concerne ***l'analyse de certains contenus éthiques véhiculés dans les médias***. Il s'agit ici de favoriser, chez les enfants, une prise de conscience des valeurs qui leur sont proposées dans les médias. L'école peut les aider, au moyen de quelques outils simples d'analyse et de critique, à reconnaître les influences éthiques qui s'exercent sur eux et à détecter les valeurs qui leur sont proposées plus ou moins clandestinement, dans ce qu'ils voient et ressentent[17]. De tels outils d'analyse et de critique des formes et des contenus médiatiques ne peuvent que renforcer l'autonomie des enfants.

Un troisième axe a trait à ***la dimension éthique contenue dans les exigences du développement intellectuel***. Il importe de prendre conscience que toute instruction est toujours, en même temps, éducation; que toute démarche intellectuelle cultive une sorte de code d'éthique; que l'apprentissage dans le domaine de la connaissance s'accompagne, intrinsèquement si l'on peut dire, d'attitudes profondes de la personne. Ces attitudes éthiques transférables à toute la vie se rattachent, par exemple, à l'honnêteté à l'égard des faits, au respect de la pensée d'autrui, au désir de se dépasser dans le domaine de la connaissance, à la continuité dans l'effort de réflexion. En affirmant ici de telles valeurs, rattachées à l'idéal de la rationalité, l'école exerce d'ailleurs sa fonction d'équilibration au regard de l'idéal du présent immédiat et de l'authenticité des sentiments, véhiculé par la télévision.

Un quatrième axe se rattache à ***la cohérence éducative du projet d'établissement***. Cette cohérence s'enracine dans une appropriation, commune à tous les intervenants, des finalités éducatives qui sous-tendent non seulement le curriculum effectif, mais l'ensemble des activités de l'école. Et elle résulte, concrètement, de la convergence qui s'instaure entre «la culture de la maison», le désir et la capacité d'apprendre des élèves, la motivation et l'engagement de tous les agents éducatifs au regard des objectifs poursuivis et des finalités éducatives partagées. Cette cohérence porte donc en elle-même son propre message éthique: par exemple, coopération, ouverture sur l'autre, solidarité, dépassement de soi en fonction d'attentes éducatives élevées et partagées.

4.6 Une option en faveur de la compétence culturelle

Accueillir le profil culturel des enfants et leur fournir un accompagnement éducatif approprié signifient aussi, pour l'école, les aider consciemment et efficacement à cheminer vers l'acquisition de la compétence culturelle. Certaines tâches s'imposent alors d'emblée.

Il y a lieu, d'abord, de ***maintenir l'équilibre entre les deux dimensions*** fondamentales de cette compétence culturelle: d'un côté, la quête d'une identité et d'une appartenance culturelles; de l'autre, le souci d'une ouverture sur l'autre

17. Neil Postman, *op. cit.*, p. 92. L'auteur y affirme que la télévision apporte des connaissances par ce que l'on voit et ressent et qu'elle s'appuie sur des enseignements moralisateurs à base émotionnelle.

et sur le monde. Refaire l'option en faveur[18] du développement intégral des enfants, c'est, sur le plan culturel, choisir de poursuivre l'équilibre harmonieux de l'identité et de l'ouverture.

Il importe, ensuite, de ***proposer les axes d'un référentiel*** qui contribue à définir l'identité. Précisément, la «culture» des enfants comporte une grave lacune: incluant une masse d'informations, de connaissances et de stimuli, il lui manque, en contrepartie, des repères et des points intégrateurs. Dans une optique d'accompagnement éducatif approprié, l'école se doit de proposer des axes, dans les domaines éthique, social, cognitif et esthétique, par exemple.

On doit aussi ***poursuivre l'ouverture sur le monde***. L'horizon social des enfants s'est élargi. Ils possèdent un grand nombre d'informations et une quantité significative de connaissances sur le monde. Ce sont là des acquis. Poursuivre l'ouverture, ce sera donc davantage aider à mieux saisir, analyser et approfondir les apports de la culture première et éveiller aux grands domaines de connaissances de la culture seconde.

Enfin, les défis précédents ne peuvent être relevés que si l'on ***favorise le ressourcement culturel des éducateurs***. Dans le cheminement des enfants vers la compétence culturelle, le maître apparaît lui-même comme une personne-référence[19]. Son degré de culture — c'est-à-dire son intérêt plus ou moins profond pour la lecture, les arts, les sciences et les technologies, de même que son ouverture aux faits de l'activité environnementale, économique, sociale ou politique — constitue un témoignage et un pôle d'influence irremplaçables pour les enfants. Comment être un accompagnateur et un guide sur le chemin de la compétence culturelle, si l'on ne possède pas soi-même un niveau respectable de culture? Le Conseil a déjà proposé des pistes qu'il juge appropriées à un tel ressourcement culturel[20].

4.7 Des attitudes nécessaires

L'école n'accomplit pas sa mission éducative et culturelle dans l'abstrait. Il lui faut d'abord reconnaître que des outils, voire des programmes éducatifs et culturels, existent en dehors de ses murs. Ces outils et ces programmes façonnent effectivement le profil culturel des enfants. L'école doit aussi prendre conscience que les apprentissages formels risquent de n'être ni véritablement intégrés ni réellement approfondis s'ils ne prennent pas racine dans les acquis culturels des enfants. Dans une optique d'accompagnement éducatif approprié au profil culturel des enfants, trois attitudes paraissent aussi fondamentales que nécessaires pour l'ensemble des agents éducatifs de l'école primaire.

Première attitude: la disposition à reconnaître que des outils culturels et des programmes éducatifs existent en dehors de l'école et qu'ils façonnent le profil culturel des enfants. En effet, l'école ne peut plus se permettre d'ignorer les apports éducatifs et culturels de tous ces autres «lieux», à commencer par ceux

18. CSE, *Les Visées et les pratiques...*, p. 3
19. *Ibid*, p. 30
20. CSE, *La Qualité de l'éducation: un enjeu pour chaque établissement*, Rapport 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1987, pp. 32-33 et *Le Rapport Parent, vingt-cinq après-c3*, pp. 143 ss.

des familles d'aujourd'hui: les enfants y acquièrent une culture de base, qui influence profondément leur vision des choses et les normes de leurs comportements. Mais, d'une manière fort significative, les loisirs — et tout particulièrement la télévision — transforment eux aussi les représentations du monde et les modèles d'action des enfants.

Ces outils culturels et ces programmes éducatifs, avec leurs visées plutôt implicites et avec l'ensemble de leurs moyens propres, sont eux-mêmes le miroir d'une société moderne, pluraliste et technologique. En définitive, par leur entremise, c'est la société qui apparaît tout entière comme une société éducative. C'est elle, avant tout, qui trace le profil culturel des enfants d'aujourd'hui, par ses idéaux plus ou moins avoués et par ses moyens plutôt efficaces.

Deuxième attitude: la volonté d'accueillir le profil culturel des enfants d'aujourd'hui. Cela signifie que l'école doit essayer de comprendre ce que sont devenus culturellement les enfants. Il s'agit ici d'une meilleure connaissance non seulement des principales sources d'influence et de leurs apports, mais aussi des acquis et des apprentissages réels qu'y font les enfants. Comme on l'a signalé, il semble bien que les outils culturels et les programmes éducatifs extérieurs à l'école contribuent à développer des modes de connaissance, à faciliter l'expression de soi, à élargir l'horizon social, à stimuler la sensibilité et l'imagination, à transformer la conscience éthique et, plus globalement, à influencer l'acquisition d'une compétence culturelle. Ce sont de tels traits du profil culturel des enfants qu'on a essayé de cerner et d'analyser dans les pages qui précèdent.

Troisième attitude: la préoccupation d'assurer un accompagnement éducatif approprié. Accueillir la personnalité culturelle des enfants c'est, pour l'école, se laisser interpeller dans son action éducative. Par ses personnels, ses traditions, ses programmes et ses protocoles, l'école est d'une autre culture que les enfants qu'elle accueille. Il est évident que cette rencontre véritablement «interculturelle» - la culture de l'école et celle des enfants - constitue, à sa manière, un «choc culturel» pour l'école. Sans qu'elle ait à renoncer à ce qu'elle est et à ce qu'on souhaite qu'elle demeure, elle se doit pourtant de s'ouvrir à la culture des enfants et de lui assurer, à la mesure de ses moyens, un accompagnement éducatif approprié. La chose est même nécessaire, si elle entend assurer la réussite des apprentissages formels qu'elle propose aux enfants. Plus ouverte à ce que sont devenus les enfants, l'école peut ainsi miser sur certaines de leurs forces ou compenser certaines de leurs faiblesses. Elle peut stimuler, compléter, approfondir certains acquis; elle peut en tempérer d'autres, y résister, les compenser par des apprentissages complémentaires.

L'école doit assumer ce choc culturel et exercer, au besoin, une fonction d'équilibre éducatif et culturel. Ainsi, tout en réalisant son projet de fond, elle peut, d'un côté, «réchauffer» et approfondir, de l'autre, «refroidir» et compenser l'un ou l'autre des traits du profil culturel des enfants[21]. Mais, seule une action éducative qui se laisse déranger par la personnalité des enfants peut fournir cet accompagnement éducatif approprié, dont on a parlé dans les pages qui précèdent. Et même, seule une intervention qui prend racine dans la culture des enfants peut garantir l'intégration en profondeur d'apprentissages significatifs.

21. Neil Postman développe l'idée du «thermostat» métaphore exemplaire de l'éducation scolaire, dans *Enseigner c'est résister*, pp. 45 ss. «En somme, un thermostat dégage un contre-argument. On pourrait dire qu'il est en relation dialectique avec son environnement et pour cette raison, il constitue une métaphore idéale pour la fonction éducative que j'ai l'intention de présenter et de développer ici: *l'éducation se conçoit assez bien comme une activité thermostatique*... Elle donne propriété à l'équilibre.» *Ibid*, pp. 49-50. Postman parle aussi des «enseignements du programme des médias», *Ibid*, p. 104.

CONCLUSION

Le Conseil s'est intéressé ici aux enfants du primaire. Il a cherché à tracer leur profil culturel. Il a aussi réfléchi sur les conséquences éducatives, pour l'école primaire, d'un accueil conscient et efficace de la culture des enfants. Le présent avis n'a aucunement la prétention de dire le dernier mot «sur le sujet». La réflexion qu'il amorce se présente plutôt comme une invitation à poursuivre l'analyse, par-delà la prise de conscience nécessaire.

Ce que le Conseil soumet ici au ministre de l'Éducation et à tous les partenaires (gestionnaires des commissions scolaires, direction des écoles, enseignants, professionnels non enseignants, parents) qui oeuvrent auprès des écoles primaires, de même qu'aux responsables de loisirs et aux agents des médias, c'est une sorte de rapport sur ***l'état et les besoins éducatifs et culturels des enfants du primaire***. Il s'agit d'une réflexion, sans doute encore explorative, sur les traits culturels des enfants. Les enseignements que le Conseil a lui-même tirés de cette étude lui ont semblé assez riches pour être ainsi partagés. L'enjeu est assurément de taille, puisque la réalisation des tâches de l'école primaire est indissociable de sa capacité de rejoindre les enfants en cela même qui nourrit et structure leur univers culturel et façonne leur façon d'appréhender la réalité.

Quelques messages simples, au total, se dégagent de cet avis. Et ils gravitent tous autour de ce que sont les enfants eux-mêmes, ces premiers sujets de tout apprentissage. Si l'on voulait les reprendre ici par mode de rappel et de synthèse, il faudrait retenir les suivants.

1. Il devient de plus en plus opportun et nécessaire de **prendre le temps de regarder et d'écouter les enfants** de l'école primaire. Porter un regard attentif sur leurs façons de sentir, de comprendre, de s'exprimer et d'agir, chercher à mieux saisir leurs modèles et leurs points de référence: il y a là une tâche essentielle pour notre compréhension de leur profil culturel et des traits qui s'y affirment.

2. L'école et la famille sont loin d'être les seules sources du profil culturel des enfants. À travers leurs jeux, leurs activités, leurs loisirs, leur fréquentation des médias, les enfants recourent à **un important éventail d'outils culturels** qui concourent à façonner leur manière d'apprendre et de se comporter, même à l'école et par rapport à ce que celle-ci leur offre.

3. Parmi les **traits émergents du profil culturel des enfants qui interpellent directement l'école** et ses agents, doivent figurer en bonne place: leurs modes d'accès à la connaissance, déjà marqués par la globalité et l'instantanéité: leur façon de s'exprimer, spontanée, diversifiée et plus collée à ce qu'ils expérimentent qu'à ce qu'il «convient» d'exprimer; leur horizon social, élargi et diversement habité; leur sensibilité et leur imagination, abondamment stimulées et ouvertes sur la création et la libre expression; les points de repère de leurs comportements et de leur conscience éthique, multiples et éclatés.

4. Cette personnalité culturelle en émergence appelle, de la part de l'école, **un accompagnement éducatif approprié**. Pourraient favoriser un tel accompagnement approprié: les actions et les initiatives de l'école destinées à favoriser l'intégration personnelle des connaissances et le rapprochement des matières; à développer une pédagogie active et ouverte aux situations signifiantes; à aider les enfants à décoder le monde de l'image instantanée et du sentiment; à intégrer la découverte et la créativité dans les démarches d'apprentissage; à soutenir des activités parascolaires de qualité et intégrées au projet d'établissement; à faire de l'école un authentique espace social lui-même ouvert sur l'ensemble de la vie sociale; à favoriser l'accès à des expériences esthétiques authentiques et aux oeuvres durables et toujours actuelles du passé; à soutenir la formation et l'approfondissement de la conscience morale et de l'intériorité.

5. Parmi les facteurs de réussite de cet accompagnement éducatif approprié, **l'enrichissement et le ressourcement culturels des éducateurs** eux-mêmes justifient un haut degré d'importance et de priorité. La compréhension et la prise en compte du profil culturel des enfants renvoient ainsi les éducateurs à leurs propres assises culturelles, seules capables de soutenir leur accueil de la différence et son accompagnement critique.

6. La compréhension et l'analyse de la personnalité culturelle des enfants du primaire constituent **un objet de réflexion et de recherche** à l'approfondissement duquel les chercheurs des sciences de l'éducation pourraient fort utilement contribuer.

ANNEXE

LISTE DES PERSONNES ET ORGANISMES RENCONTRÉS

M. Michel Bois	Directeur général	Conseil de développement du loisir scientique
M. Pierre Bourgault	Professeur	Département des communications Université du Québec à Montréal
Mme Monique Caron-Bouchard	Conseillère	Communications ABC Inc.
Mme Danielle Champagne-Boulais	Bibliothécaire	Section des jeunes Bibliothèque municipale de Brossard
Mme Ginette Cloutier	Adjointe au Service éducatif	Musée des Beaux-Arts de Montréal
M. Pierre Dandurand	Professeur	Département de sociologie Université de Montréal
Mme Jeanne-Mance Dubé	Directrice générale	Loisir littéraire du Québec
Mme Julie Gosselin	Coordonnatrice internationale	Y.M.C.A. de Québec
Mme Hélène Lamarche	Chef du Service éducatif	Musée des Beaux-Arts de Montréal
Mme Danielle Laverdière	Coordonnatrice du Projet «Abracadabras»	Conseil du loisir scientifique de Québec
M. Laurent Legault	Coordonnateur	Association nationale des téléspectateurs
M. Lévis Lemire	Administrateur	Conseil du loisir scientifique de Québec
M. Gérard Malo	Vice-président (Québec)	Sondages BBM
M. Michel Pichette	Membre du Conseil d'administration	Association nationale des téléspectateurs
Mme Michelle Provost	Spécialiste en télévision éducative et littérature de jeunesse	Direction de la Télévision éducative Radio-Québec — MEQ
Mme Ann Ruel	Directrice du Développement et Services Communautaires	Y.M.C.A. de Québec
M. Jacques Sénéchal	Enseignant au primaire, spécialiste en littérature enfantine	École Rabeau C.S. Saint-Exupéry
M. Réjean Vaillancourt	Professionnel	Ministère du Loisir, de la Chasse et de la Pêche

Milieux visités

Commission scolaire des Chênes

M. Gilles Blanchard, directeur général
M. Yves Toutant, coordonnateur de l'enseignement préscolaire et primaire
M. Yvon Lauzière, conseiller pédagogique en activités socioculturelles

écoles visitées

Bruyère/Saint-Charles
Saint-Majorique

M. Jocelyn Bélisle, directeur
M. Serge Moreau, directeur
Des enfants, des enseignants et des
parents de ces deux écoles

Commission scolaire de Richelieu Valley

Mme Joyce Bird, directrice générale adjointe

écoles visitées

Mount Bruno
Courtland Park

M. James Cooke, directeur
M. Malcolm Miller, directeur
Des enfants, des enseignants et
des parents de ces deux écoles

MEMBRES DE LA COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (1987-1988)

GODBOUT-PERREAULT, Pierrette
Présidente
Saint-Hyacinthe

ARNOLD, Wayne Paul
Directeur
Division des études primaires
(secteur anglais)
Commission des écoles catholiques
de Montréal
Beaconsfield

BELLEMARE, Marcel
Conseiller pédagogique
Commission scolaire
Des Draveurs
Buckingham

CARBONNEAU, Michel
Professeur agrégé et vice-
doyen à la gestion des
ressources
Faculté des sciences
de l'éducation
Université de Montréal
Montréal

CLOUTIER, Rollande
Enseignante
Trois-Rivière

FOLCO, Anna-Maria
Conseillère pédagogique
Commission scolaire
Jérôme-Le Royer
Montréal

GAGNON, Josette
Enseignante
École L'Envol
Commissin scolaire
Les Écores
Montréal

GIGUÈRE-BARR, Nicole
Parent et co-responsble du
service de l'éducation permanente
Centre diocésain de
Saint-Jean-Longueuil
Longueuil

GINGRAS, Louisette
Directrice
École Notre-Dame
Commission scolaire de
Portneuf
Donnacona

GOBEIL, Jean-Guy
Directeur
École secondaire Jean-de Brébeuf
Commission des écoles catholi-
ques de Québec
Charlesbourg

JACQUES-BROUILLET, Janet
Enseignante
École St. Michael
Commission des écoles catholi-
ques de Montréal
Saint-Lazare

PALLASCIO, Richard
Professeur
Département de mathématiques
et d'informatique
Université du Québec à Montréal
Saint-Bruno

STAFFORD, W. Douglas
Directeur adjoint
Outremont High School
Pointe-Claire

COORDONNATRICE

VINCENT, Suzanne

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION*

Membres

Lucier, Pierre
Président
Québec

Fox, Marcel R.
Vice-président
Montréal

Aubert Croteau, Madeleine
Animatrice de pastorale
École J.-P.-H.-Massicotte
Commission scolaire de Victoriaville
Arthabaska

Bisaillon, Robert
Enseignant
École Saint-Mathieu
Commission scolaire de L'Argile Bleue
Sainte-Sabine

Bouchard, Ghislain
Vice-président (Administration)
et secrétaire
Québec-Téléphone
Rimouski

Cheré, Louise
Directrice des services
pédagogiques
Cégep de Sainte-Foy
Québec

Conrod, Scott
Directeur général
Commission scolaire Laurenval
Montréal-Ouest

Dépelteau, Michel
Coordonnateur de
l'enseignement professionnel
Commission scolaire
St-Jean-sur-Richelieu
Saint-Luc

Fontaine, Serge
Administrateur scolaire
Commission des écoles protestantes
du Grand-Montréal
Dollard-des-Ormeaux

Girard, Pierre-Nicolas
Directeur de la formation
et de la vie syndicale
Union des producteurs agricoles
Boucherville

Inchauspé, Paul
Directeur général
Cégep Ahuntsic
Outremont

Laroche, Huguette
Enseignante
Commission scolaire régionale
Lapointe
Chicoutimi

Marchand, André
Directeur général
Commission scolaire des Laurentides
Montréal

Paltiel, Sarah
Membre émérite du
Conseil d'administration de l'Université McGill
Westmount

Paré, André
Professeur d'enseignement religieux
Collège Notre-Dame
Laval-des-Rapides

Poirier, Roland
Directeur
École polyvalente
Louis-Joseph-Papineau
Commission scolaire Seigneurie
Chénéville

Racine, Jacques
Vice-recteur exécutif
Université Laval
Québec

Rochon, J.O.R.
Administrateur
La Motte

Tousignant, Gérard
Directeur général
Commission scolaire de Coaticook
Sherbrooke

Trembiay, Claude L.
Conseiller principal en
développement de main-d'oeuvre
et formation
Alcan Ltée
Jonquière

Membres d'office

Plante-Poulin, Charlotte
Présidente du Comité catholique
Sillery

Pratt, Carolyn
Présidente du Comité protestant
Saint-Lambert

Membres adjoints d'office

Boudreau, Thomas-J.
Sous-ministre

Schlutz, Ann
Sous-ministre associée pour la foi protestante

Stein, Michel
Sous-ministre associé pour la foi catholique

Secrétaires conjoints

Durand, Alain

Proulx, Jean

* au 6 avril 1989

Édité par la Direction des communications
du Conseil supérieur de l'éducation

50-0371